

الصف المتمايز

الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين

تأليف: كارول آن توملينسون

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج

زكريا القاضي



الصف المتمايز

الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين

تأليف

كارول آن توميلنسون

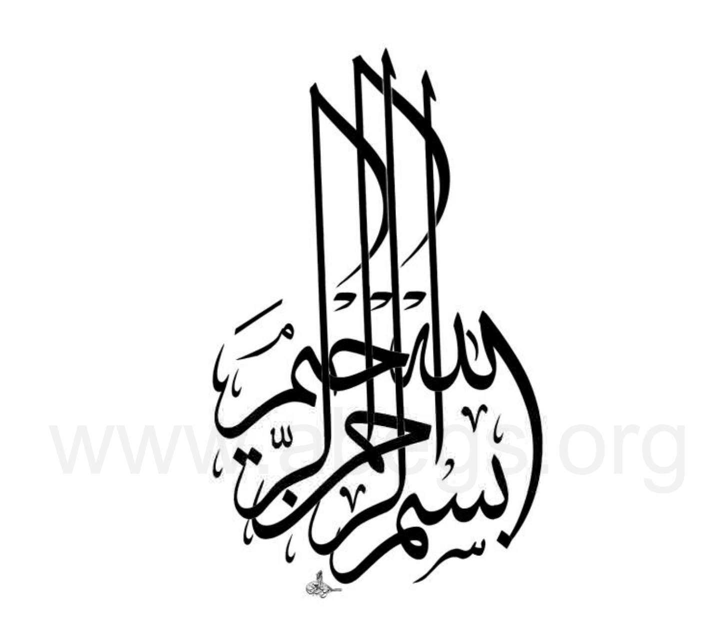
ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
زكريا القاضي

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
توملينسون ، كارول آن
الصف المتمايز : الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين/ توملينسون ؛ زكريا القاضي-
الرياض ١٤٣٦هـ
٣٣٦ص، ١٧ × ٢٤ سم
ردمك : ٥-٥٩٣-١٥-٩٩٦٠
أ-علم النفس التربوي زكريا القاضي (مترجم). ب- العنوان
ديوي ٣٧٠،١٥ ١٤٣٦/٩٢٨٤

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٩٢٨٤
ردمك: ٥-٥٩٣-١٥-٩٩٦٠

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥
فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم

This is an Arabic translation for the English 2014 edition of
THE DIFFERENTIATED CLASSROOM
Responding to the Needs of All Learners
2nd Edition
By: Carol Ann Tomlinson

المحتويات

تقديم

يلقى التعليم المتمايز اهتمامًا مطردًا من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلّم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الفردية في التعلّم، معتمدًا على دافعيته للتعلّم، إذ يأخذ المتعلم دورًا إيجابيًّا ونشطًا في التعلّم. كما يمكّن التعليم المتمايز المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه ذلك مدى الحياة، ومن هنا تأتي أهمية هذا النوع من التعليم في إعداد الطلاب للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم، بالإضافة إلى تدريبهم على حلِّ المشكلات، وتوفير بيئة خصبة للإبداع.

ويبرز كتاب "الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين" رؤية ثاقبة، ويقدم دليلاً للمعلم عمّا ينبغي أن يتم التمايز فيه، وكيفية القيام بذلك التمايز، والأسباب التي تؤسس للقيام بالتمايز في الصف، أو كيفية تطوير الأداء التدريسي؛ مما يجعل المعلم قادرًا على مساعدة الطلاب على أن التحرك صوب معرفة أكبر، ومهارات أكثر، وفَهم أشمل نطاقًا وأبعد أثرًا، لذا فإن الصف المتمايز أصبح ضرورة أساسية، لا غنى عنها، لكل معلم من حيث الأداء والهدف، ولكل مدرسة من حيث تنمية مستوى الأداء المهني لمعلميها.

ومن الجدير بالذكر أن مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ انطلاق جهوده في مجال التعريب، قد حرص على تأصيل تعريب المصطلحات التربوية وتوحيدها، بخاصة المستحدث منها، وذلك لإثراء اللغة العربية، وتحرير ألفاظها العلمية عن طريق إيجاد ما يقابلها في اللغة العربية .

وفي هذا الكتاب يقوم مفهوم الصف المتمايز THE DIFFERENTIATED CLASSROOM، الذي يعتبر حجر الزاوية في تأليفه على الضرورة التربوية التي تقول: إن الطلاب في الصفوف يمثلون مستويات ذهنية متباينة من التلقي والاستيعاب، الأمر الذي يحتم على المعلمين تمييز التدريس بالشكل الذكي الذي يجعلهم قادرين على الإيفاء بهذه الاحتياجات المختلفة لكل الطلاب في الصف، وهي ترجمة أكثر دقة ، وأسهل في الوصول إلى المعنى المباشر ، أكثر من مصطلح «الصف التفريدي» أو «الصف الذي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب»، الذي يستخدم على نحو ما بنفس الغرض.

نأمل أن يكون الكتاب مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمشرفين التربويين وكافة المهتمين بالعملية التعليمية، بما يعود على طلابنا بالنفع والفائدة. كما نأمل أن يسدَّ الكتاب ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

ولا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الأستاذ زكريا القاضي في ترجمة الكتاب، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله الموفق،،،

د. علي بن عبد الخالق القرني
المدير العام
لمكتب التربية العربي لدول الخليج

نبذة عن المؤلفة

كارول آن توملينسون
Carol Ann Tomlinson



كارول آن توملينسون أستاذة جامعية، ورئيسة قسم القيادة التربوية، النظم والسياسة، ومدير – مشارك للمعاهد التربوية للتنوع الأكاديمي بجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. عملت كارول في معظم أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك على المستوى الدولي، مع أغلب التربويين في العالم، والذين رغبوا في إنشاء تلك الصفوف المتمايزة، التي تكون ذات استجابة أكبر لمدى أكبر من المتعلمين.

تضم خبرة كارول – كتربوية متميزة – واحداً وعشرين عاماً كمعلمة في مدرسة حكومية، تتعامل مع تلاميذ ما قبل المدرسة وتلاميذ المدارس الأساسية، والمدارس الوسطى، وطلاب المدارس الثانوية. وعلى مستوى المدرسة الثانوية، قامت بتدريس اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية والتاريخ.. كما تولت إدارة برامج على مستوى الإدارة التعليمية للطلاب المتعثرين والطلاب المتفوقين، وفازت بلقب المعلمة المثالية لولاية فيرجينيا لعام ١٩٧٤م.

وعلى مستوى جامعة فيرجينيا، قامت كارول بالتدريس لطلاب الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، لا سيما في تخصص تصميم المناهج والتدريس المتمايز. حازت على لقب «أفضل أستاذ تربوي بالجامعة» في عام ٢٠٠٤م، وحازت على جائزة «أفضل عضو تدريس في جامعة فيرجينيا» كلها عام ٢٠٠٨م. ولها مؤلفات تربوية، تزيد على ثلاثمائة كتاب ومقال، ومصادر تعليمية أخرى للتربويين، كما ترجمت مؤلفاتها إلى اثنتي عشرة لغة.. وفي

عام ٢٠١٤م، تمَّ تصنيفها على أنها واحدة من أبرز أكفأ اثنين تأثيرًا في الوسط الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية في علم النفس التربوي، وواحدة من أفضل ستة عشر تربويًّا فيما يتصل بالتربية من مجالات.

مقدمة الطبعة الثانية

انتظرت حتى جلس جميع الطلاب في أماكنهم المعتادة بالصف، ثم سألتهم قائلة:
«هل أنا الذي اخترتكم أم أنتم الذين اخترتموني؟» وأجابها الطلاب بلهفة «نحن!».

(إ. ل. كونجيزبرج
من كتابها: «المشهد في يوم السبت»

لقد أمضى هذا الكتاب رحلته الأولى، وها هو الآن يقطع شوطه الثاني؛ إذ كنت قد كتبت الطبعة الأولى منه، ونشرت في عام ١٩٩٩م، وكانت بعد فترة قصيرة من مغادرتي للمدرسة العامة التي كنت أدرس في فصولها، وبعد رحلة تدريس دامت عشرين عامًا، شكلت خبراتي كتربوية وكإنسانة. لازالت هذه السنوات العشرون ماثلة في ذهني كأنها الأمس، ولازلت أتنسم ذكرياتها ويغمرني ذلك الحنين الجارف من أحاسيس النوستالجيا (والمعروفة في علم النفس بالحنين إلى الماضي – المترجم) إلى كل أحداثها ولحظاتها آنذاك.. لقد أخبرت زملائي، في الجامعة بفرجينيا، بأنني سأظل دائمًا معلمة بمدرسة وسطى، لا لسبب، وإنما لأنه لن تكون هناك محطة أخرى، أطول منها في حياتي، ولن أمضى فترة مماثلة في الجامعة لهذه الفترة، على ما أعتقد.. ولكن ما حدث كان مفارقة عجيبة؛ إذ بينما كنت أعد الملاحظات الخاصة بتنقيح الطبعة الأولى، استعدادًا لإصدار هذه الطبعة الثانية، اكتشفت أنني قد أمضيت بالجامعة فترة أطول من الفترة، التي أمضيتها كمعلمة في المدرسة الوسطى.

لقد تغيرت أشياء عديدة، عبر الخمسة عشر عامًا الماضية؛ فالصفوف التي كان بها دومًا عدد محدود من الطلاب ذوي الأصول، التي تعتبر اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (أي ليست اللغة القومية أو الأصلية بالنسبة لهم)، تلك الصفوف تضم الآن طلابًا من أماكن عديدة من العالم.. وبينما كانت هناك صفوف محظوظة للغاية، في عام ١٩٩٩م؛ بسبب أن لديها ذلك القدر المتواضع من التكنولوجيا المتاحة للمعلمين والطلاب – مقارنة بالسواد

الأعظم من الصفوف، التي لم تكن لديها هذه الميزة – أصبحت التكنولوجيا اليوم بالصفوف بداهة أساسية في تكوين هذه الصفوف، مما يجعلها نوافذ مفتوحة على العالم، ذلك العالم الكبير المنشغل دومًا بالتفكير في التدريس والتعليم.. إننا اليوم نعرف الكثير عن علم التدريس والتعلّم مقارنة بما كنا نعرفه آنذاك عن هذا العلم، كما يتشارك التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية ودول أخرى عديدة في حوارات ولقاءات ومؤتمرات متعددة – على مستوى دولي – تركز كلها على الماهية والكيفية التي نعلّم بها أطفالنا. وبطبيعة الحال، أن يغدو عدد أكبر من التربويين ذوي ألفة واعتياد مع التدريس المتمايز؛ مما حدا بالبعض إلى أن يعتبر ذلك النمط من التدريس أساسًا متوقعًا للمعلمين في فصول هذه الأيام.

وعلى الرغم ذلك، فإن هناك – أيضًا – أشياء كثيرة ظلت على حالها، على الأقل بالنسبة ليّ، وفي المدارس وكذلك في الصفوف. ومن كل قلبي، فلا زلت أنا تلك المعلمة في مدرسة وسطى، تشعر بامتنان شديد لتلك الفرصة، التي أتيحت لها لتعرف وتتعلم من الجانب البحثي في المهنة التي مارستها. ولازالت هناك مدارس تنسحب عليها ظلال «أداء واحد يمثل ويناسب الجميع» ؛ مما يقضي تمامًا على مفهوم مرونة الأداء. ومما لا جدال فيه أن التركيز القاسي – بلا رحمة – على ضرورة زيادات معدلات الدرجات التي يحصل عليها الطلاب، كان النتاج البارز لتلك المناهج وتلك النوعية من التدريس؛ إذ لم تكن هناك أشياء أقل دينامية من هذين العنصرين طوال الخمسة عشر عامًا الماضية. ولازالت هناك فجوة يتعذر الدفاع عنها في الخبرات المدرسية للطلاب، لا سيما القادمين من أسر ذات دخل منخفض، والطلاب الملونين، مقارنة بالخبرات المدرسية لدى الطلاب البيض أو القادمين من أسر ذات دخل مرتفع آمن.

إن أوجه الشبه والاختلاف المتعلقة بيّ، وكذلك في عالم التربية، جعلت كتابة الطبعة الثانية من هذا الكتاب (الصف المتمايز) مخادعة وآسرة في آنٍ واحد. وقد كانت هناك معدلات أعلى من التفكير يجب أداؤها، ومعدلات أعلى من التعلّم، وفرص سانحة أعلى في الحصول على تعليم أفضل.

أثناء كتابة الطبعة الأولى، كنت واقعة تحت تأثير إدراك أن التدريس – في جزء منه – هو كتابة للتاريخ. لقد قرأت الانعكاس الحادث على سيرتي العملية الذاتية كمعلمة، وشعرت بالارتباط مع المعلمين، الذين قدموا إلى المدرسة قبلي، لا سيما أولئك الذين عملوا في مدارس الفصل الواحد؛ فقد تقبل أولئك المعلمون كل القادمين وقدروا كل أفعالهم، «إنني ممتنة لكل واحد منكم (من زملائها) قدم إلى هنا ليتعلم، وليحتفظ كل منكم باختلافه، فبمقدورنا أن نجعل ذلك يؤتى بثمار طيبة.» لقد عدت بذاكرتي كذلك إلى تلك الليالي الماضية، التي قضيتها مع أول مساعدة حقيقية ليّ في التدريس، لأتذكر كيف كنا نتعاون أنا وهي لفهم أنماط الأداء والممارسات التدريسية في الصفوف ذات المهام المتعددة، والتي كانت تبدو أنها – بالضبط – ما تحتاجه تلك الأنماط المختلفة من طلابنا (أي تلك النوعيات المختلفة المتعددة من الطلاب) بشكل جلي للغاية.. تذكرت أسماء ووجوه الطلاب الذين درست لهم، والذين تعلمت منهم – بشكل جيد – أكثر بكثير مما علمتهم. لقد كانوا طلابًا في المرحلة الثانوية وفي مرحلة رياض الأطفال (ما قبل المدرسة)، وكان منهم كذلك طلاب في المرحلة الوسطى، وبقدر تماثلهم فيما بينهم، كان كذلك اختلافهم.. لقد احتاجوا إليَّ جميعًا ليصنعوا أشياءً عديدة لأنفسهم، وقد علموني كيف أصنع لهم هذه الأشياء.. تذكرت – أيضًا – زملائي في مقاطعة فاوكوييه بولاية فيرجينيا، الذين أدوا معي عملاً شاقًّا، وقاموا – بجدارة – بكل مهام التدريس المرهقة، وعلى الرغم من ذلك كانت هناك أوقات مبهجة كثيرة، داخل هذه الصفوف.. لقد كانت مدرستي ذات إدارة فصلية، بل إنها كانت آنذاك في منطقة حضرية، صغيرة المساحة، لا تقع على شاشات رادار أناس كثيرين، يقطنون وراء هذه الحدود.. لقد كانت هذه المدرسة تدريبًا عظيمًا، يعتمد على التدريس الفعلي، لأنه كان هناك تشجيع على أن تكون مجددًا ومبدعًا في خدمة الأطفال.

لقد تضمنت عملية كتابة الطبعة الثانية للكتاب، إعادة تتبع كل الخطوات التي قمت بها في رحلتي عبر «الحياة المدرسية» الثانية في جامعة فيرجينيا، وفي مدارس أخرى، عبر الولايات المتحدة الأمريكية بأسرها، وكذلك في مدارس أخرى، وراء الحدود.. لقد أصبحت لديّ الآن ميزة في العمل مع المعلمين، في كل أنحاء العالم، وعبر كل الاختلافات الممكنة في

نوعية الطلاب، الذين يشكلون مستقبل تلك الأماكن كلها.. لقد دعمني زملائي في الجامعة في تفكيري بخصوص هذه الطبعة للتوصل إلى نموذج للتميز في إصدارها.. لقد ظل طلابيّ دائمًا أحسن المعلمين بالنسبة ليّ، فقد كانوا غالبًا ما يطرحون السؤال «لماذا؟» وكانوا غالبًا كذلك – بشكل حتمي – ما يتبعونه بالسؤال «ولماذا لا؟».

في أماكن قد تكون بعيدة عنا، أو قريبة منا، نجد أن أسئلة معلمين آخرين تبدع أنماطًا من الفهم العام، والتشارك في اللا يقين، الذي يولّد عادة بذورًا أساسية، لا غنى عنها للنمو. لقد كانت فرصة كتابة الطبعة الثانية بالنسبة ليّ، عاملاً محفزًا، لدراسة مدى انعكاس كيفية تفكيري ومدى تغيرها عمّا ذي قبل. إنه أمر مريح أن تجد أن فقرة ما، تمّت كتابتها منذ خمسة عشر عامًا ماضية، لا تزال تحتفظ بقيمتها ورونقها.. كما أعاد إليّ التأكيد والثقة في أن أدرك أن تفكيري قد أصبح الآن أكثر حدة، بما يسمح ليّ أن أحكم ترابط الأجزاء ومعاودة التركيز عليها بشكل أفضل، مقارنة بالعمل الأصلي.. ومن التواضع – كذلك – أن أدرك أنه على الرغم من الحوار الثابت، عبر خمسة عشر عامًا، من التدريس والاستجابة لاحتياجات المتعلمين، فإننا لا زلنا منجذبين إلى الأنماط المألوفة والمناسبة والمريحة التي يحتكم إليها عملنا عبر قرن ونصف القرن، مضيا من الزمان – بل وعبر نصف قرن مضى.

إن المعلمين الآن، كما فعلوا من قبل في عام ١٩٩٩م (عند صدور الطبعة الأولى)، لازالوا يطرحون الأسئلة نفسها – بشكل نمطي – فيما يتعلق بالتدريس والتمايز. «كيف يمكن أن نصنف الأداء؟» «كيف يمكن لنا أن نقوم بالتمايز، إذا كان هدفنا عقد اختبار قياسي؟» «هل لا يشعر طلابي بالغضب، لو أنهم جميعًا لا يقومون بأداء الجزئية نفسها من العمل؟» «كيف يمكن للفصل أن يكون عادلاً إذا لم يقم كل الطلاب بأداء نفس (الواجب المنزلي، نموذج الامتحان، الامتحان في وقت واحد... إلخ)؟».

لقد شببنا كمعلمين في العقد ونصف العقد الماضيين. إننا الآن أكثر تركيزًا وأكثر قدرة على الإنجاز وتعديله بشكل يعتد به على الرغم من أنه كان من المحتمل ألا يتم التركيز على أفضل الأشياء؛ إذ كان التركيز يتمُّ على الأسئلة؛ باعتبارها المقياس الذي يعتد به من أجل النجاح.. لقد أصبحنا أقل بساطة وسذاجة، وأصبح بعضنا أكثر إدراكًا

بماهية التعليم. وفي مدارس عديدة، أصبحت لدينا حوارات أكثر ديمومة وغير رسمية عن الجوانب المادية المتعددة لطبيعة العمل الذي نقوم به.

وبعد، فإننا لا زلنا نميل إلى أن ندرس لطلابنا على خلفية افتراض أنهم متماثلون.. كما أننا لا زلنا نقيس ونصنّف طلابنا بطريقة تفتقر تماماً إلى اعتبارهم كيانات بشرية، ولا زالت لدينا جيوب، نحتفظ فيها بتلك الصفات القياسية للتربية المثلى (الأحادية الاتجاه)، وأن يحتفظ – في كهف الوعي – بتلك التربية التي لا يمكن الدفاع عنها، بمجرد الابتعاد عنها، أو لمسافة لا تتعدى بضعة أميال.. كما أننا لازلنا نخدم – فقط – بعضاً من طلابنا بشكل جيد، بينما نحرم أغلبهم من تلك الخدمة.. وما زلنا – أيضاً – نقوم بتغطية المناهج، الذي تسلمناها لنقوم بشرحها، لنعيدها إلى طلابنا ملآى بالحشو والتكرار؛ الأمر الذي يجعلها أكثر بكثير عمّا استلمناه، بدلاً من أن نقوم بتوليد إبداعات ودعوات متجددة للطلاب بأن يستكشفوا النظم والعلاقات والعالم الذي يعيشون فيه.

إنني أفترض أن طلابي – الذين كانوا كذلك والحاليين – قد جعلوا مني شخصاً متفائلاً.. لقد اخترت أن أرى كلاً من الدليلين: الدليل على حدوث تغيير إيجابي في مهنتنا، والدليل على حدوث مقاومة لهذا التغيير، كفرص لاستمرار التفكير، ولاستمرار البحث عن كلمات وصور، يمكنها أن تسهم في إيجاد جو تعليمي أكثر إنسانية، وأسلوب إنتاجي لإيجاد ذلك المتعلم الجيد. إن المبادئ الواردة في هذه الطبعة الثانية من كتاب «الصف المتمايز» آسرة بالنسبة ليّ، لأنها كانت المرة الأولى، التي أضعها فيها على الورق، وكانت كذلك المرة الأولى التي أختبر فيها مدى مصداقية هذه الأوراق تحت تأثير طلاب المدرسة الوسطى عليها.

ثمة سؤال آخر، كان شائعاً في عام ١٩٩٩م، مثلما هو شائع الآن، ومؤداه: «كيف يمكنني أن أجد وقتاً لتدريس التمايز؟ إنه لأمر صعب، وأنا بالفعل مشغولة للغاية لأن أجد وقتاً لذلك!» لقد استطعت معرفة الإجابة عن السؤال، من خلال الوقت والخبرة فقط، ولا شيء غيرهما، والتي تمثلت في كلمتين: «اختط لنفسك مجالاً عملياً.. وخطط لأن يكون

أداؤك غدًا أفضل من اليوم، ولكن لا تخطط مطلقًا لأن تصل هذه الأداءات إلى نهايتها أو أن تصل إلى الحد النهائي للرضا والكفاية»، وكان ذلك بمجرد أن سمعت، ذات مرة، معلمة تقول لطالب في فصلها: «بالطبع هذه المسألة في متناول يدك، وهذا يفسر سبب أنه يستحق أن تصرف فيها هذا الوقت.. وأنت تستطيع أن تقوم بعمل هذه الأشياء».

إن التدريس يتخذ من التعلّم جوهرًا له، والتعلّم يتخذ من الصيرورة جوهرًا له، وصناعة التاريخ تتخذ من احتراف مهنة ما وصناعة حياة ما جوهرًا لها.. وهذه هي زاوية انطلاق الكتاب؛ حيث إنه يتناول تاريخك الخاص بك كمعلم، وكيفية كتابته.. إنني آمل أنه في يوم ما، عندما يزيد نموك ويكتمل نضجك بدرجة ما، وتكون لك صداقة وزمالة مع أحد ما، أن تجد كتابي هذا معينًا لك في الإجابة عن ذلك السؤال.

وقبل أن نبدأ رحلتنا، عبر فصول الكتاب، فإنني أود أن أعبر عن امتناني لكل هؤلاء المعلمين، الذين شكلوا حياتي إلى الأفضل.. وإنني أدعو بعضهم «زملائي»، وبعضهم «طلابيّ» وبعضهم «محررين»، وبعضهم «مؤلفين»، وبعضهم «أصدقاء» ولكنهم جميعًا يشتركون في صفة واحدة: «لقد كانوا معلمين بالنسبة ليّ»، وإنني أستمد منهم قوة هائلة بوجودهم معي في عالمي وحياتي.

وأخيرًا، فإن تقديري واحترامي العميقين للمعلمين، في كل مكان، والذين يرفضون أن يلجأوا إلى ذلك التبسيط المخل في الأداء، بأن يقتصروا في عملهم، على المستوى نفسه من الكفاءة، والمهنية، التي وصلوا إليها يومًا، وأصروا على أن يستكملوا بحثهم واطلاعهم – قدمًا – وتطلعهم نحو الأفضل.. أنتم بحق من تشكلون حياتنا.

كارول. آ. توملينسون

الفصل الأول

ماذا يقصد بـ "الصف المتمايز"؟

لأن طلابًا عديدين يتواجدون في صفوفهم بأجسادهم فحسب، ويتغيبون عن هذه الصفوف نفسيًا، ولأن حوالي (٤٠٪) من الطلاب لا يتوقفون عن الحركة أو التململ أثناء تواجدهم في الصفوف، من دون أن يبذلوا جهدًا ما، أو يصرفوا انتباهًا كافيًا للشرح.. ولأن طلابًا عديدين يتسربون من صفوفهم.. ولأن عديدًا من الطلاب يمارسون الغش كوسيلة للمضي قدمًا، ولأن طلابًا عديدين فقدوا الاهتمام لأنهم غير قادرين على مجاراة زملائهم بالصف، ولأن عديدًا من الطلاب يصيبهم الملل نتيجة فقد التحديات الملائمة، التي تستنفر جهودهم وتتحدى قدراتهم.. ولأن عديدًا من الطلاب لا يتعلمون أن القدرة ليست كافية، وأن الجهد مسألة فاصلة.. لكل ذلك، فإن نصف الطلاب الذين يتسربون من صفوفهم، يقولون: إن صفوفهم لم تكن مشوقة بالنسبة لهم، وإن حوالي ثلثي هؤلاء الطلاب يقولون: إنه ليس هناك معلم واحد يحفل بأمرهم وبنجاحهم في التعلّم بالمدرسة.. إلا أن ذلك لا يسري على تلك المدارس أو أولئك المعلمين المتفائلين...

(بتصرف محدود من:
جون هايتي، من كتابه:
التعلم المرئي)

لما يزيد على قرن مضى من الزمان، في الولايات المتحدة الأمريكية وأجزاء أخرى من العالم، كانت المعلمة في مدارس بالصف الواحد تواجه مهمة في غاية التحدي؛ إذ كان عليها أن تقسم وقتها وجهدها بين التدريس للصغار والشباب ذوي الأعمار المختلفة، الذين لم يمسكوا كتابًا في أيديهم من قبل، ولا يستطيعون كذلك أن يقرؤوا أو يكتبوا، والتدريس لطلاب ذوي مستوى أكثر تقدمًا، وذوي أعمار مختلفة كذلك، ولديهم احتياجات مختلفة للغاية من المحتوى والتناول. أما اليوم، فلا زال المعلمون يتبارون في مواجهة التحدي الأساس، لهم (الذي كان ماثلاً كذلك أمام معلم مدارس الفصل الواحد) في التوصل إلى الكيفية التي يمكن بها تحقيق فاعلية لكل الطلاب – في آن واحد – لاكتساب مهارات الاستعداد

للتعلّم والاهتمامات الشخصية وتشكيل ثقافاتهم عن رؤية العالم والتحدث عن خبراتهم وتجاربهم نحو ذلك العالم.

وعلى الرغم من أن معلمي اليوم – بشكل عام – يؤدون مهامهم مع فصول مستقلة، حيث يكون الطلاب تقريبًا في مرحلة عمرية واحدة، ومما لا جدال فيه أن هؤلاء الطلاب لهم منظومة متباينة من الاحتياجات أكثر بكثير مما كانت عليه احتياجات الطلاب في مدارس الفصل الواحد. لذا، يظل السؤال لدى المعلم – والذي طرحناه من قبل – أكثر عمقًا عمّا كان عليه منذ مائة عام مضت: «كيف يمكنني أن أقسِّم الوقت والمصادر وأدائي؛ لكي أكون عاملاً محفزًا؛ لتعظيم أداء مبدع لكل طلابي؟».

لننظر بعين الاعتبار إلى إجابة هؤلاء المدرسين عن هذا السؤال:

- تدرس السيدة/ هاندلي لطلابها بمثابرة متميزة، وتشعر بأنه يجب عليها أن تعرفهم بصورة جيدة؛ لكي تعلّمهم بصورة جيدة. إنها تؤدي من منطلق قناعتها بأن النجاح المهني يعني أن ينخرط كل طالب من طلابها في التعلّم، وأن يشارك في هذا التعلّم كل يوم، وأن يحقق كل طالب تقدمًا ملحوظًا كل يوم أيضًا.. إنها تبذل جهدًا شاقًّا لتنال ثقة طلابها عقب اللحظة الأولى التي قابلتهم فيها.. إنها تستخدم التقييم الوصفي، سواء الرسمي أو غير الرسمي، حسب فهمها الأساسي لما يحتاج إليه كل طالب؛ ليربط الصلة بين ما يدرسه من مناهج، ونموه الحادث له نتيجة لما يكتسبه من خبرات فصلية.. إنها تقول: إن التقييم الوصفي يتيح لها الفرصة لأن تعرف ما تحتاجه للقيام به أثناء درس الغد بشكل أفضل لكل طالب.
- السيدة/ ويجنز تكلف الطلاب بعمل قوائم متعددة للتهجئة (تجريد الحروف) (كأن تكتب الكلمة على بطاقة ثم تكتب حروفها مفردة على بطاقة أخرى، مثل: ملك (King) على بطاقة، والحروف: (م ل ك) (King) على بطاقة أخرى – المترجم)، وهي تكليفات تعتمد على نتائج تقييم قبلي، أكثر من القيام بافتراض أن طلاب المستوى الثالث يجب أن يعملوا على القائمة الثالثة فقط.

- المعلم أسيد أوين يمزج بين الواجب المنزلي واحتياج كل طالب بقدر الإمكان، محاولاً أن يؤكد أن الممارسة هي الأهم بالنسبة لكل واحد، وهو يدعو الطلاب إلى أن يكونوا جزءًا مهمًّا في تحديد أي نوعية من نوعيات الواجب المنزلي، التي يمكنها أن تساعد الطلاب بشكل أفضل على فهم وتطبيق مفاهيم الرياضيات، وكذلك مبادئها.
- تقوم المعلمة، الآنسة جيرنيجان بتدريس الرياضيات، لكل الطلاب في الصف في وقت واحد. والأكثر من ذلك، أنها تستخدم مجموعات كاملة من التدريس المباشر والممارسات والتطبيقات الجماعية المباشرة، والقائمة على معلومات التقييم الوصفي اليومي.. إنها تمزج بين الأنشطة الممارسة والمهام ذات المعني، بالنسبة للطلاب، وحسب درجات استعدادهم، واحتياجاتهم التعليمية المتباينة، كما أنها تقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات لحل تطبيقات رياضية حياتية تعتمد على الوفاء باهتمامات هؤلاء الطلاب أو بالمداخل (المباحث) المفضلة لديهم. وبهذه الطريقة، فإنها تقول: إن طلابها يتعلمون منها ويشاركون معها في عملية التعلّم، عبر مجموعة متباينة من الأقران.
- المعلمة الآنسة إنريكو، تطرح على طلابها خيارين أو ثلاثة، عندما يحين الوقت بالنسبة لهم؛ لأن يقوموا بتطوير منتج نهائي أو تكملة تقييم موثوق فيه في نهاية الوحدة أو عند القيام بعمل خلاصتها. وهي تؤسس هذه الاختيارات على ضوء اهتمامات الطلاب، ولذلك فإنه لديهم الفرصة لأن يربطوا بين ما تعلّموه وشيء ما يبدو مهمًّا ومناسبًا بالنسبة لهم كأفراد. كما أنها غالبًا ما تعرض اختيار «دعنا نعقد صفقة معًا»، خلال ما يستطيع الطلاب افتراضه على أنه صيغ ذاتية متعلقة بالمنتج، والتأكد من أن مخرجات التعلّم هي المخرجات التي يحتاج الطلاب إلى إظهارها، الأمر الذي يبقى طرحه ثابتًا خلال الاختيارات. كما يستخدم الطلاب (فصول ويكي سبيس Wikispaces Classrooms) (إستراتيجية تهدف إلى مساعدة الطلاب على تصور الشكل النهائي لمشروعاتهم)؛ الأمر الذي يسمح للمعلمة إنريكو بأن تستعرض التقدم الحادث لطلابها أثناء مراحل الأداء.

- يشجع المعلم راؤول متعلمي اللغة الإنجليزية على القيام بعمل مسوَّدات مبدئية لكتابتهم بلغتهم الأولى؛ إذا كان ذلك يساعد على تعبيرهم عن أفكارهم. كما أنه يؤكد أنه – غالبًا بقدر الإمكان– تتاح لدى الطلاب إتاحية للوصول إلى مواقع الإنترنت المرتبطة بذلك، أو طبع المواد التعليمية المستخدمة كمصادر في لغتهم الأولى، بما يمكن أن يجعلهم أكثر استعدادًا لِفَهم المفاهيم المهمة والربط بينها.
- المعلمة الآنسة ويلوبي تطبق مع طلابها إستراتيجية الصف المقلوب على حامل النقاط التدريسية المهمة، عندما توضح لطلابها كيفية استكشاف محتوى جديد مع المنزل، والقيام بأداء مهاراتهم وأفكارهم المطوّرة حديثًا في الفصل (تعتمد إستراتيجية الصف المقلوب على عكس الأدوار بين المنزل والفصل، فيقوم الطلاب باستلام المحتوى عبر الإنترنت وشرائط الفيديو ومواقع محددة، ثم يطبقون عليه أداءات الممارسة والتحليل في المنزل، وعند ذهابهم إلى المدرسة، يقومون بإيجاز وتحديد النقاط المفتاحية لهذا المحتوى وأداء التقييمات المختلفة؛ للتأكد من فهمهم له وإجادتهم لمضامينه، و«يمكن الرجوع إلى ترجمة تفصيلية لكتاب الصف المقلوب». كما أن المعلمة ويلوبي تستعرض بحرص وعناية مدى فَهم الطلاب بعمل «بطاقات إدخال» أو بأي أنماط أخرى من التقييم الوصفي، وتقوم بعمل مجموعات تعليمية عندما يكون الأمر واضحًا للطلاب في حتمية عملهم مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف تعليمية عامة، وتقوم بالتجوال بين هذه المجموعات أو الجلوس معهم للتوجيه ولاستعراض مدى تقدم الطالب.
- يعمل السيد/ إيليس بانتظام في التدريس للمجموعات الصغيرة، وهو يصمم – أثناء تدريسه – لأن يمضي بطلابه قدمًا من نقاط المحتوى الذي يدرسونه إلى التأكد من استيعابهم واكتسابهم المهارات اللازمة. ويبدأ طلابه، الذين لم يخصص لهم وقتًا محددًا (بهدف مساعدتهم فيما يتعثرون فيه) بالعمل بشكل مستقل، سواء في أزواج أو في مجموعات صغيرة، في ممارسة ما يكلفون به من مهام أو في أداءات تتعلق بإعدادهم لمجابهة مستويات مناسبة من التحديات أو مستويات تتلاءم بمدى فَهمهم للمحتوى

الحالي، الذي يدرسونه، وحسب اهتماماتهم. ويقوم التقييم الوصفي بإرشادهم في التخطيط للتدريس الذي يتلقونه.

إن كل هؤلاء المدرسين يقومون بتمييز التدريس، وهم قد يمارسون ذلك التمايز، قبل أن يحمل المصطلح الدال عليه، إنهم – ببساطة – معلمون يسعون بمثابرة إلى الأداء، مهما أخذ ذلك من وقتهم وجهدهم؛ ليضمنوا تقديم تعليم متميز لكل الطلاب، سواء المتعثرين منهم، أو الفائقين أو الذين في مرحلة وسطى بين الاثنين، لكل الطلاب ذوي الموروثات الثقافية المتباينة، وكذلك الطلاب ذوي المصفوفة واسعة النطاق من الخبرات التي تشكل خلفياتهم المعرفية، التي تنمو بقدر محاولاتهم اليومية، في كل يوم، وفي كل أسبوع، وطوال أيام العام الدراسي.

السمات المميزة للصفوف المتمايزة

في الصفوف المتمايزة، يبدأ المعلمون في مجابهة ملمحين انتقاديين بارزين، أولهما: هناك متطلبات محددة – سلفًا – للمحتوى، والتي غالبًا ما تصاغ في صورة معايير، يمكن التعامل معها على أنها محطة الوصول النهائية بالنسبة لطلابهم، حين يحققونها، وثانيهما: هناك طلاب، يختلفون حتمًا فيما بينهم من حيث كونهم متعلمين. ولذلك، فإن معلمي الصفوف المتمايزة يتقبلون، ويؤدون مهامهم، على أساس ذلك الأمل بأنه يتعين عليهم أن يكونوا مستعدين لجعل طلابهم ينخرطون في أداءات تعليمية، خلال مداخل مختلفة من التعلّم، بجذبهم داخل نطاق مرغوب فيه لديهم من الاهتمامات، وباستخدام معدلات متباينة من التدريس، بمحاذاة درجات متراوحة من التعقد، وبتقديم أنظمة دعم وتعزيز متعددة. في الصفوف المتمايزة، يتأكد المعلمون من أن الطلاب يتنافسون مع أنفسهم كلما زاد نموهم وتطور أداؤهم، أكثر من تنافسهم مع بعضهم البعض، مع الحرص على التحرك دومًا نحو – وغالبًا ما يتم تجاوزها أو تخطيها – أهداف محتوى تمَّ تحديدها بدقة.

وبمعنى آخر، فإن المعلمين القائمين بالتمايز في فصولهم، يمدّون طلابهم، كأفراد، ببدائل نوعية متباينة للتعلّم بأعمق درجة ممكنة، وبأسرع معدل تعلّم ممكن، من دون افتراض

تماثل خريطة طريق تعلّم طالب منهم لأي خريطة طريق تعلّم طالب آخر. إن هؤلاء المعلمين يؤمنون بأن الطلاب يتعين عليهم أن يكون لديهم طموح في الوصول إلى مستويات عالية؛ لذا فإنهم يمارسون تدريسهم باجتهاد؛ للتأكد من أن كل الطلاب يؤدون جهداً أكبر مما كانوا يتوقعون أن يؤدوه، وأن ينجزوا – كذلك – أكثر مما كانوا يعتقدون أنهم سينجزونه، وأن يتوصلوا إلى قناعة مؤداها أن التعلّم يكتنف – في جوهره – المخاطرة والخطأ والانتصار الذاتي وكذلك الإخفاق. إن هؤلاء المعلمون يؤدون عملهم ليضمنوا أن كل الطلاب – بثبات ومثابرة – لديهم خبرات متساوقة صوب الحقيقة القائلة: إن النجاح ينبثق من الجد والاجتهاد والعمل غير الرسمي أو النمطي.

إن المعلمين في الصفوف المتمايزة يستخدمون الوقت بصورة مرنة، مطبقين لمدى معين من الإستراتيجيات التدريسية، وأن يصبحوا شركاء مع طلابهم، بما يكفل تحقيق أن البيئة التعليمية يتم تشكيلها لدعم المتعلم والتعلّم. إن هؤلاء المعلمين لا يجبرون المتعلمين على ضرورة تنميطهم في قالب قياسي. وبالأحرى، فإن هؤلاء المعلمين يعتبرون طلاباً لطلابهم (تقصد المؤلفة أن درجة التناغم في الأداء والانسجام بين طرفي الأداء: المعلمين والمتعلمين، تجعل المسألة كما لو أن هناك تبادلاً للأدوار بينهما، مما يجعل المعلمين متعلمين والمتعلمين معلمين – المترجم)، ولا يطمحون كذلك إلى ذلك الأداء الكمي الهائل من الدروس، التي تتزاحم في المنهج، لأنهم يدركون أن الطلاب أفراد، يحتاج كل منهم إلى ما يناسبه بشكل شخصي؛ لذا، فإن هدف هؤلاء المعلمين يكمن في تحقيق التعلّم لدى المتعلم، ذلك التعلّم الذي يقوده إلى حالة من الرضا والسعادة بما تعلمه بالفعل، وليس لأنه تمكن من تغطية المنهج، كما جرى الاعتياد لدى معظم المعلمين.

يبدأ المعلمون في الصفوف المتمايزة بإدراك ثابت وواضح بما يشكل مناهج فاعلة وانخراطاً جاداً في عملية التدريس. ثم، يتساءلون عمّا يمكن أن يضيف مرونة وطواعية للمناهج والتدريس، بما يجعلهما، قادرين في نهاية الدرس، على أن ينصرف كل متعلم وقد حاز قدراً متميزاً من المعرفة والفهم والمهارات اللازمة؛ ليمض قدماً إلى المرحلة التالية المهمة

من التعلّم. وبصورة أساسية، فإن المعلمين في الصفوف المتمايزة يقبلون ويتبنون ويخططون؛ للوصول إلى الحقيقة القائلة: إن المتعلمين يحضرون إلى المدرسة، ولديهم وجوه اتفاق وتماثل عديدة، كما أن لديهم في الوقت نفسه فروقًا جوهرية، بين بعضهم البعض، تلك الفروق التي تحتفظ بهوياتهم وذاتيتهم.

إن الصفوف المتمايزة تشمل ذلك الإحساس العام المشترك، كما أن التدفق المنطقي للفكر في فصل متمايز يتبنى القناعة التالية: إن البيئة الراعية تشجع التعلّم، وأن جودة المناهج تتطلب أهدافًا تعليمية واضحة وآسرة، تستخدم وسائل، تكفل انخراط الطلاب بفكرهم وجهدهم، في ارتياد الطريق نحو الفَهم والاستيعاب. إن التقييم الوصفي المتسق يرشد كلاً من المعلم والطلاب إلى الطريق نحو الأهداف الأساسية للتعليم والتعلّم. إن التدريس يؤتي ثماره بشكل أفضل عندما يبدي حرصًا واضحًا متسقًا مع أهداف المحتوى، ويكون متجددًا بشكل، يفي بالاحتياجات المبينة لكل متطلبات التقييم الوصفي الرسمي وغير الرسمي. ويجب على الإدارة الصفية أن تسمح بتوافر درجة معقولة من التوقع والمرونة، بما يسمح لذلك المدى من الطلاب بأن يحقق الأهداف الأساسية من التعلّم. وعلى الرغم من أن هذا التتابع المنطقي، هو صورة أو أخرى – أكثر من أو أقل – من الإحساس العام المشترك، فإنه يصعب تحقيقه.. أو يصعب – بشكل جزئي – تنفيذه أو التخطيط له؛ من أجل تكوين فصول متمايزة فاعلة ومؤثرة؛ وذلك لأننا نرى أمثلة محدودة لنماذج جيدة من ذلك التتابع.. إن هذه مجرد أمثلة، تطرح – على أية حال – أسلوبًا منتجًا ومؤثرًا للبدء في استكشاف ملامح التدريس المتمايز.

ملامح تمايز من المدارس

يمارس المعلمون مهنتهم يوميًّا للتوصل إلى وسائل، يتوصلون من خلالها إلى الأفراد المتعلمين، حسب قدراتهم المتباينة من الاستعداد (الجاهزية) والاهتمام، والمداخل المفضلة لدى كل منهم للتعلّم. ليس هناك «طريق صحيح وحيد» لإيجاد فصل متمايز بصورة مؤثرة وفاعلة، ويقوم المعلمون بتوظيف الاستجابات التعليمية من قبل المتعلمين، بأساليب تمزج بينها وبين شخصياتهم، وتشكل مدخلاً أو مبحثًا للتدريس الذي يقومون به. وبعض من

الأمثلة التالية، من فصول لا يمارس فيها المعلمون التدريس التفاعلي مباشرة حسبما توصلت إليه من ملاحظاتي على أدائهم، وبعض أمثلة أخرى لمعلمين آخرين يقومون بالتدريس لفصول متعددة المستوى.. وكل المعلمين – على أية حال – يساعدون في تكوين صور وصفية للشكل الذي يبدو عليه الصف التفاعلي.

علينا أن نفكر بترو وحرص في التناقضات الحادثة بين الأمثلة المتعلقة بالمعلمين، الذين لا يحفلون كثيرًا باختلاف الطالب، وأولئك المعلمين الذين يخططون لتدريسهم، وقد وضعوا في اعتبارهم اختلاف الطالب في القدرة العقلية والذهن.. علينا أن نفكر في الأنواع الخاصة من الطلاب الذين ندرس لهم، وأن نفكر في: أي السيناريوهات أو المداخل يمكن أن يكون الأفضل لأولئك الطلاب؟ ولماذا؟

انطباعات عابرة من صفّين ابتدائيين

في جزء محدد من كل يوم، تقوم المعلمة جاسبير، معلمة فصل المستوى الأول، بتدوير طلابها على المراكز التعليمية التي بالفصل (التدوير يعني أن يذهب كل الطلاب إلى كل المراكز التعليمية أو الأركان التي بالصف – المترجم). لقد اعتادت السيدة/ جاسبير أن تبذل ذلك الجهد الشاق طوال سنوات عديدة؛ لتمد طلابها بنوعية متباينة من مراكز التعلّم، ذات العلاقة بمواد تعليمية أخرى؛ حيث يذهب الطلاب إلى كل مراكز التعلّم؛ لأن المعلمة جاسبير تقول: إنهم (طلابها) يشعرون بأنه من غير العدل ألا يفعلوا جميعًا الشيء نفسه، وأن الطلاب يتمتعون بالتحرك والاستقلالية التي يمارسونها في مراكز التعلّم بالصف.

وفي أوقات عديدة، تنطلق إيزابيل في أداء أعمال الأركان.. بينما غالبًا ما ترتبك جامبي في إدراك الكيفية التي تؤدي بها العمل المكلفة به من قبل جاسبير، التي تحاول أن تساعدها في ذلك قدر استطاعتها، وعلى الرغم من ذلك فإن السيدة/ جاسبير لا تقلق كثيرًا بخصوص ذلك؛ لأن مهارات إيزابيل جيدة، مقارنة بما تتوقعه من طلاب المستوى الأول، كما أن إيزابيل دائمًا ما تكمل كل تكليفاتها المطلوبة منها في ركن التعلّم، لا سيما أداء الكلمات المركبة. ومن قائمة تتضمن عشر كلمات مركبة، يقوم الطلاب باختيار خمس

كلمات ورسمها فيما بعد، ثم تطلب السيدة/ جاسبير ، ممن يتطوع من الطلاب أن يعرض رسوماته أمام زملائه، إنها ستقوم بذلك حتى تضمن أن مشاركة الأطفال برسومهم قد شملت كل الكلمات العشر التي في القائمة.

تستخدم المعلمة كونينجهام كذلك أركان التعلّم في صفها بالمستوى الأول، وهي كذلك تستثمر وقتًا طيبًا في تنمية وتطوير مراكز شائقة، حسب النوعية المتغايرة من الموضوعات. إن مراكز التعلّم لدى المعلمة كونينجهام – على أية حال – تعتمد في تشكيلها على مبادئ فصول تمايزية. وأحيانًا، يعمل كل الطلاب في مركز تعلّم خاص، إذا تمكن هذا المركز من تقديم فكرة ما أو مهارة ما جديدة لكل طالب من الطلاب. وغالبًا ما تكلف المعلمة كونينجهام طلابها بالتوجه إلى مركز تعلّم خاص، أو إلى مهمة خاصة في مركز تعلّم خاص، يعتمد على تطوير المفاهيم والمعاني التي لدى طلابها، ومدى جاهزيتهم لأداء ما يكلفون به.

واليوم، فإن طلابها – أيضًا – سوف يقومون بالعمل المطلوب، في مركز التعلّم، مع التركيز على المفردات المركبة. توضع أسماء الطلاب في قائمة في مركز التعلّم، ويوضع بجوار كل اسم منها لاصق (ستيكر) بلون من أربعة ألوان. وكل طالب يقوم بمهمة واردة في الملف الذي يترافق مع لون اللاصق المجاور لاسمه. فمثلاً؛ إذا وضع لاصقًا ذا لون أحمر بجوار اسم سام، فذلك يعني أنه يتعين على سام أن يستخدم المواد والمصادر التعليمية ذات اللون الأحمر؛ حيث سيجد تكليفًا مطلوبًا منه بأن يقوم بعمل الترتيب الصحيح لأزواج من المفردات المركبة لتكوين أزواج كلمات مألوفة، كما أنه سيقوم بعمل ملصق (بوستر) يوضح كل مفردة بسيطة، والكلمة المركبة الجديدة التي يكونها. بينما يعني استخدام المواد والمصادر التي في الملف الأزرق، أن جينا سوف تبحث في جولة داخل الفصل، وفي كتب الأركان، عن أمثلة لمفردات مركبة، وسوف تكتبها في ورقة مرفقة، كما ستقوم برسمها في كتيب مخصص لذلك. إن استخدام المواد والمصادر التعليمية في الملف الأرجواني، يعني أن تيجوانا سوف تكتب قصيدة أو قصة، تستخدم فيها المفردات المركبة، كما أنها ستبذل جهدًا واضحًا لجعل القصة

أو القصيدة شائقة، ويمكنها عندئذ عمل بعض الرسوم للكلمات المركبة لتحقيق ذلك الهدف. أما في الملف الأخضر، فسوف تجد أنه على ديلّون العثور على قصة، قد كتبتها المعلمة من قبل.. وهذه القصة تحتوى على مفردات مركبة صحيحة، وأخرى غير صحيحة، وعلى ديلّون أن يقوم بدور «المحقق الخاص بالمفردات المركبة»، وتبحث عن «الأخيار والأشرار» في هذه المفردات المركبة (أي يحدد المركب اللغوي الصحيح منها، وكذلك غير الصحيح – المترجم)، وسوف تقوم ديلّون بعد ذلك بعمل مخطط بياني من قائمتين، إحداهما للمفردات المركبة الصحيحة، والثانية للمفردات المركبة بشكل غير صحيح في القصة.

غدًا، وأثناء وقت الدائرة (أي وقت التجوال بين المراكز التعليمية في الفصل) فمن المحتمل أن يتشارك الطلاب جميعهم (بألوانهم المختلفة) فيما فعلوه بالمفردات المركبة. وبمجرد أن يستمع الطلاب، فإنه تتولد لديهم الشجاعة في أن يقوموا بأن الشيء الذي يعتقدون أنه الأفضل – فيما يتعلق بعمل العارض أمام بقية المجموعات – يعتمد على قائمة فحص ومراجعة للأهداف التعليمية المعلنة في إطار التكليف. وربما تلقى السيدة/ كونينجهام الضوء على أداء عدد محدود من الطلاب؛ ممن لديهم تردد أو تلعثم في نطق الكلمات أمام بقية الطلاب، مع ضرورة قيام المعلمة كونينجهام بإبداء تقديرها لأدائهم، ثم تطرح عليهم سؤالاً، يدفعهم إلى أن يقدموا لها إجابة موجزة.

أمثلة من صفّين ابتدائيين

في المستوى الخامس، يعمل الطلاب في مدرسة سولينز الابتدائية مع مفهوم «المشاهير»، لعمل روابط بين الدراسات الاجتماعية واللغات. كان من المتوقع أن يستحث المفهوم همة الطلاب، ويبدؤوا في تطبيق المهارات البحثية، وكتابة ذلك في تتابع منطقي للأفكار، والتشارك مع بقية زملائهم في عرض ما يفكرون فيه ويستوعبونه بخصوص المشاهير الذين يدرسون حياتهم.

سأل المعلم إليوت طلابه أن يختاروا سيرة ذاتية لأحد هؤلاء المشاهير في الأدب أو التاريخ – الذين درسوا حياتهم – ثم يقرؤونها. وعندئذ، سيستخدم الطلاب كتبًا من مكتبة المدرسة، ويتفحصون مواقع على الإنترنت؛ لتعرّف المزيد من المعلومات عن الشخصية المشهورة

التي اختاروها، ثم يكتب كل طالب تقريرًا عن شخصية مشهورة، يصف فيها ثقافة الشخص المشهور وطفولته، وتعليمه والتحديات والإسهامات التي قدمها إلى العالم. ويتم تشجيع الطلاب على استخدام كل من الرسوم والأشكال التوضيحية الأصلية، والتي يعثرون عليها في بحثهم، أثناء كتابتهم لهذه التقارير. ويعطى المعلم إليوت، كل الصف، مؤشرًا توجيهيًّا، للتركيز على استخدام المصادر البحثية، والتنظيم، والجودة النوعية للغة المستخدمة.

في المستوى الخامس، تعطي المعلمة ماي طلابها قوائم شائقة، يسترشدون بها في تحديد المجالات التي يمكن أن تكون لديهم موهبة أو تميز خاص بهم، مثل: ممارسة الرياضات والفن والتنزه والكتابة، أو مساعدة الآخرين. وبصورة مثالية، فإن كل طالب يختار مجالاً ما لديه أهمية خاصة لديه أو حب استطلاع أو فضول لأن يصبح مجال تركيزه/ تركيزها في دراسة الوحدة القادمة التي ستركز على صفات وملامح شخصيات المشهورين.

تناقش المعلمة ماي في فصلها الحقيقة القائلة: إن في كل المجالات الإنسانية – في الأزمنة السابقة – كان هناك أناس مشهورون من ثقافات متعددة، شكلت فهمنا وممارساتنا في كل أنواع هذه المجالات الإنسانية.. تقرأ المعلمة ماي بصوت عال، مخططات السير الذاتية لأمثلة متعددة من المشاهير: سياسي، موسيقي، ورائد فضاء، ومصلح أو منظِّر اجتماعي، وعالم وفنان. وتجمع الشخصيات التي تلقى عليها المعلمة ماي الضوء بين الذكور والإناث، والشخصيات التي تجمع بين عرقيات متعددة أو جماعات ثقافية متباينة. ومع بعضهما البعض، تقوم المعلمة ماي وطلابها بوصف الملامح والمبادئ ذات الصلة بهؤلاء المشاهير.

وعلى سبيل المثال، فإن المشاهير غالبًا ما يكونون مبدعين، وهم يجازفون لتحقيق قصب السبق في مجالاتهم؛ إذ يميلون إلى أن يكونوا انطوائيين قبل أن يصبحوا – فيما بعد – موضع إعجاب، كما أنهم أحيانًا ما يفشلون، وأحيانًا ما ينجحون، ويتمتعون بالمثابرة والإصرار. ويقوم الطلاب باختبار هذه المبادئ، أثناء مناقشتهم للأشكال التاريخية، والمؤرخين، والمؤلفين، والأشخاص الذين يمثلون قلب الأحداث الحالية. وفي نهاية الأمر، يستخلص الطلاب أن البشر يمكن أن يكونوا مشاهير «إيجابيين؛ أي لصفات مرغوبة اجتماعيًّا» (صفات

تجعلهم في مصاف الأخيار – المترجم) ويمكن كذلك أن يكونوا مشاهير «سلبيين، أي لصفات غير مرغوبة اجتماعيًّا» (صفات تجعلهم في مصاف الأشرار – المترجم)، ثم يقررون (الطلاب) القيام بعمل أبحاث عن الأشخاص المشهورين ذوي التأثير الإيجابي في العالم الذي عاشوا فيه.

يساعد الأخصائي الإعلامي المدرسي كل طالب على تكوين قوائم للمشاهير «الإيجابيين» ؛ حسبما يمثل أهمية خاصة للطالب نفسه، كما تساعدهم المعلمة ماي على أن يتعلموا كيفية تجميع نوعية مختلفة من المصادر، التي يمكنها أن تساعدهم على البحث عن المشهورين ذوي الثقافات المختلفة، وخلال فترات زمنية (تتضمن إجراء عمليات العصف الذهني المكنة أثناء جلسات المحاورة والنقاش)، كما أنها تتحدث معهم عن أهمية اختيار مواد البحث، التي يمكنهم قراءتها وفَهمها بوضوح، كما أنها تقدم عرضها بالمساعدة إياهم في البحث عن بدائل للمواد والمصادر التعليمية، التي يبدو أنها سهلة للغاية أو صعبة للغاية بالنسبة لهم.

إن المعلمة ماي وطلابها يتحدثون عن الكيفية التي يسجل بها الطلاب ملاحظاتهم، ويجربون أساليب مختلفة في القيام بهذا التسجيل أثناء إجرائهم لبحوثهم. كما أنهم ينظرون بعين الاعتبار – كذلك – إلى الطرق المختلفة في تنظيم معلوماتهم، مثل: المواقع ذات العلاقة بموضوع البحث على الإنترنت، مواقع للحوار والمحادثة، مواقع للمراجع المطلوبة لموضوع ما، وتدور بينهم مناقشة للمداخل المستخدمة، والتي يبدو أنها تحقق نتائج طيبة بالنسبة للطلاب المختلفين في الفصل. وهم يتحدثون – كذلك – عن الأساليب التي يمكنهم بها التعبير عمّا تعلّموه: من خلال المقالات، والروايات التاريخية، والأحاديث الذاتية، أو مخططات السير الذاتية. وتقدم المعلمة ماي لطلابها، ذلك المؤشر المعياري، الذي يرشدهم إلى المحتوى الذي يدرسونه، والأبحاث التي يقومون بها، والتخطيط، وتحديد سمات الكتابة الروائية الفاعلة والمؤثرة. ويقوم الطلاب – أيضًا – بالعمل مع المعلمة ماي، بشكل فردي، لتحديد أهدافهم الشخصية نحو تحقيق الفهم والاستيعاب وخطوات الأداء، وأخيرًا المنتجات التعليمية.

ولأن المعلمة ماي تعطي طلابها تعيينات وتكليفات، ذات صيغة مستمرة، فإنها تعمل معهم بشكل فردي أو في جماعات صغيرة لتساعدهم ولتقيم مدى فَهمها وتقدمهم، ولتوفر لهم

ما يحتاجون إليه من تدريب شخصي.. كذلك يقوم الطلاب بتقييم أعمال وأداءات بعضهم البعض، حسب المؤشرات والمعايير والأهداف الفردية، ويتأكدون من أن كل تقرير يظهر – بالفعل – أن هناك شخصًا ما، هو الذي قام بإسهام فاعل، ومؤثر في العالم. وفي النهاية، يقوم الفصل – إجمالاً – بتكملة رسم لوحة زيتية، تقع في منتصف الممر المجاور لِصفّهم، تتضمن المبادئ ذات العلاقة بالشهرة، في شكل قطع بازل (كتمرين لمن يرغب في تجميعها)؛ حيث يقوم الطلاب بالكتابة، على كل قطعة من قطع البازل، أو رسم أمثلة للمبدأ، الذي يمثل تميمة حياة الشخص المشهور، وعندئذ يقوم الطلاب بإضافة الأساليب أو الوسائل التي يستعرضون بها المبادئ، والتي يرون أنها ستكون مهمة في حياتهم.

مقارنات من صفوف (مستويات) في مدرسة وسطى

في فصل العلوم لدى المعلمة كورنيل، يؤدي الطلاب عملهم في دورة نوعية خاصة: تبدأ بقراءة النص المدرسي، والإجابة عن الأسئلة عند انتهاء قراءة هذا النص، ثم يتناقشون معًا فيما قرأوه ثم يكملون أداء الجزء العملي من الدرس، وبعدها يقومون بأداء اختبار قصير عمّا تمت قراءته ومناقشته. إن الطلاب يقومون بأداء التدريب العملي وإكمال تقاريرهم في مجموعات، يصل عدد كل منها إلى أربعة طلاب. وأحيانًا ما تكلفهم المعلمة كورنيل بأداء التدريب المعملي بصورة جماعية، كوسيلة لتقليل المشكلات السلوكية الناجمة إلى أدنى حد ممكن؛ إذ غالبًا ما يختلف الطلاب عند اختيار زملائهم في المجموعات الرباعية، ويقوم الطلاب بقراءة النص والإجابة عن الأسئلة بشكل فردي. وتقوم المعلمة كورنيل – بصورة نمطية – بعقد مناقشتين جماعيتين أو ثلاث مناقشات جماعية للفصل كله، خلال دراسة الفصل (الجزء المحدد من النص المدرسي). يقوم الفصل بمراجعة الوحدة قبل كل اختبار، ويقوم الطلاب بالاشتراك في معرض العلوم، الذي يقام في الربيع من كل عام، بمشروع يعتمد على المنهج الذي تمَّت دراسته في الخريف أو الشتاء السابقين للمعرض.

تكلف المعلمة سانتوس – غالبًا – طلابها في فصل العلوم خاصتها، بتشكيل «جماعات للقراءة»، عندما يتعاملون مع نصّ مدرسي أو مواد تعليمية تمَّ جلبها من مواقع الإنترنت؛

حيث يتسم الطلاب القائمون بذلك عادة بمستويات قرائية متماثلة، كما تقدم لهم المعلمة سانتوس منظمات بيانية مختلفة ودعائم متعددة للتعلّم، ترتبط بمعدل تشكيل ودقة المجموعات المختلفة المتكونة من الطلاب، بما يضمن إمكانية فهم هذه المجموعات للأفكار الأساسية الواردة في الكتاب (الفصل الذي تمَّت دراسته)، كما أنها تمدّهم بالمصادر اللازمة ومواقعها على الإنترنت، على مستويات مختلفة من عمق عرض الأفكار ووضوحها؛ اعتمادًا على مدى كفاءة قراءة الطالب. إن أنماط القراءة المختلفة تسمح للطلاب بأن يقرؤوا بصوت عالٍ مع أقرانهم، أو بالقراءة الصامتة إذا رغبوا في ذلك. يقوم الطلاب بعد ذلك باستكمال المنظمات البيانية المعطاة لهم، مع بعضهم البعض، مع الاستجابة إلى مدعمات الكتابة، ومداخل المصادر التعليمية بشكل فردي مستقل. وبمجرد أن يبدأ الطلاب عملهم، تتحرك المعلمة سانتوس بين المجموعات، أو تقابل بعضهم بشكل فردي، كما أنها أحيانًا تقرأ لهم الفقرات الرئيسة أو تسألهم (تطلب منهم) أن يقرؤوا هم لها. إنها توجههم دائمًا نحو فَهم أكثر عمقًا وتساعدهم على تنقية تفكيرهم وجعله واضحًا.

أحيانًا، تسأل المعلمة سانتوس طلابها أن يقوموا باستكمال الأداء المعملي، ومشاهدة شرائط الفيديو ذات الصلة بالموضوع الذي يتمُّ درسه، واستكشاف نماذج لأشكال تخطيطية على مواقع الإنترنت، أو استخدام مصادر تكميلية أو إثرائية، قبل قراءة الصف لـ (النص)؛ بما يجعلهم يمتلكون فَهمًا واضحًا للمبادئ المرشدة للوحدة، وبما يدعم أداءهم فيما بعد مع النص المدرسي، الذي يكون أحيانًا تجريديًّا ومعقدًا. وأحيانًا ما يقوم الطلاب بقراءة النص المدرسي لفترة، ثم يؤدون الجزء المعملي أو يشاهدون عرضًا للدرس، ثم يعودون مرة أخرى إلى معاودة قراءة النص، كما أن هناك أحيانًا أخرى يعقب فيها الأداء المعملي والقراءات التكميلية/ الإثرائية عملية استكشاف النص. وقد تغاير المعلمة سانتوس من تراتبية الإجراءات والتفاعل، فتقوم بالنسبة للمجموعات الصغيرة بتقديم مواد إثرائية مختلفة، معتمدة في ذلك على اهتماماتهم وتفضيلاتهم الشخصية أو على تيسير الأفكار المجردة. وبصورة متكررة، فإن لديها صيغتين من العمل المعملي، يمكن أن يؤديا آنيًّا: أولهما، يتضمن تهيئة سقالات (وسائل عبور) تضمن فهم الطلاب الذين يحتاجون – أساسًا – إلى خبرات

كاملة لِفَهم المبادئ الأساسية، وثانيهما: للطلاب الذين يفهمون – بالفعل – المبادئ الأساسية المهمة، ويمكنهم أن يتعاملوا معها في سياقاتها الصعبة أو المعقدة أو غير اليقينية.

بخصوص الأوقات المتعددة في المقر الدراسي (يقصد بها الأوقات التي يتم فيها أداء أعمال تتكرر بطبيعتها في كل الدروس الخاصة بهذا المقرر – المترجم)، فإن المعلمة سانتوس تستخدم التقييم الوصفي، الذي يحاذي بشدة المخرجات التعليمية الأساسية للوحدة. لذا، فإن المعلمة سانتوس دائمًا على إدراك كافٍ بأي طالبٍ من طلابها يحتاج إلى شرح أو تدريس إضافي في محتوى معرفي أساسي أو رئيس، وإلى فَهم ومهارات، وأي من طلابها يحتاج إلى تطبيق أعلى مستوىً بشكل يسبق دراسة الوحدة، وأي طالبٍ من طلابها قد يواجه صعوبة في نقل الأفكار والمهارات إلى سياقات جديدة. ولدى طلابها – نمطيًّا – فرصة الاختيار بين الأنماط والصيغ المتعلقة بالأداء الرئيس وتقييماته، بالإضافة إلى مخرجات تعليمية مطلوبة – بشكل ثابت – عبر هذه الصيغ. وعندما يستكمل الطلاب مشروعاتهم الإضافية في العلوم، فإنها تقوم بإمدادهم بمؤشر معياري لنجاح مشروعاتهم، يمكن تطبيقه من خلال هذه الخيارات التالية:

- العمل بشكل مستقل أو مع أقران لتقصي طبيعة المشكلة ومحاولة مواجهتها في السياق/المجتمع، الذي يتعلق فيه بالمقرر، الذي تتم دراسته.
- القيام بدور العرض أو الإظهار مع شخص/ مجموعة في المجتمع باستخدام المقرر الحالي لحلِّ مشكلة محلية.
- دراسة حياة العلماء في الماضي والحاضر، أولئك العلماء الذين تركوا تأثيرًا إيجابيًّا على ممارسة العلوم، ذي الصلة بالمقرر/ الموضوع الذي تدرسه.
- كتابة قصة خيالية علمية، تعتمد على الموضوع الذي تمَّت دراسته، باستخدام لغة علمية دقيقة في سياق كتابة القصة الخيالية.
- استخدام كاميرات الفصل لإبداع مقال تصويري روائي (مصحوب براوية)، يمكن أن يساعد الطالب الأصغر في فهم أحد أبعاد الموضوع الذي درسه، والتي لها تطبيق عملي في الحياة التي يحياها.
- افتراض اختيار آخر والعمل مع المعلمة سانتوس لتشكيل مشروع، تستعرض من خلاله فَهمك ومهاراتك التي اكتسبتها من دراسة العلوم.

في فصل الأستاذة أوريللي، بالمستوى الثامن، للغة الإنجليزية، يقوم الطلاب بقراءة الروايات نفسها، وتعقد مناقشة فصلية جماعية، يشترك فيها الطلاب. يقوم الطلاب باستكمال المقالات الصحفية، التي وردت ضمن قراءاتهم. ونمطيًّا، تكلف المعلمة أوريللي طلابها بقراءة جزء من الرواية، كواجب منزلي كل ليلة، على أن يترافق ذلك مع نشاط تلخيصي أو مجموعة من أسئلة المتابعة والإجابة عنها.

في المستوى الثامن، بصفِّ اللغة الإنجليزية لدى المعلم ويلكرسون، يقوم الطلاب غالبًا بقراءة الروايات ذات المخطط الشائع (أي شيوع تركيبها وهدفها – المترجم)، مثل: الشجاعة والعقدة والصراع، ثم الحلّ؛ حيث يقوم الطلاب بالاختيار من مجموعة من الروايات (أربع أو خمس روايات)، ويوفر المعلم ويلكرسون مجموعات روائية فصلية، كما أنه يتأكد من أن الروايات قادرة على أن توجد مدى ممتدًا متجددًا من القراءة، وتخاطب مجموعة متباينة من اهتمامات متعددة، وتعكس منظومة من الثقافات.

غالبًا ما يتلاقى طلاب المعلم ويلكرسون في جلسات نقاش أدبية، حيث يناقشون أفكارهم مع بعضهم البعض، شريطة أن يكون الجميع قد قرأ القصة نفسها، على الرغم من أن الدوائر الأدبية المختلفة من الاهتمامات والحوارات تعكس درجات مختلفة من الكفاءة في القراءة، ويتبادل الطلاب في كل مجموعة أدوار القيام بواحدة من الأدوار القيادية الخمسة التالية: مدير جلسة النقاش، وعارض الأشكال البيانية والجرافيك، والمحقق التاريخي، والمحلل الأدبي، والمحرر اللغوي (مصدر تحليل المفردات والتركيبات المستخدمة في النقاش – المترجم). وهناك إرشادات مطبوعة لأداءات كل دور من هذه الأدوار الخمسة؛ لمساعدة الطلاب على إنجاز مسئولياتهم. كما يقدم السيد/ ويلكرسون مدعمات ومداخل صحفية، وأحيانًا يكلف طلابه بالبحث عن هذه المدعمات المتباينة حسب درجات اختلاف طلابه أنفسهم، وأحيانًا أخرى يشجعهم على الاختيار، من بين هذه المدعمات، ما يمثل لديهم اهتمامًا أو أهمية خاصة. هناك – أيضًا – فرص عديدة لكل طلاب الفصل لإقامة مناقشة جماعية تستند مسبقًا إلى ضرورة التأكد من التشارك في قراءة كل الروايات التي ستكون موضعًا للنقاش، مع السماح للطلاب بالتشارك والإسهام في تكوين فهم واستيعاب لكيفية أن تؤثر هذه القراءات، فيما يقرؤونه من كتب مدرسية من ناحية، وفي حياتهم من ناحية أخرى.

عينات من مدرسة عليا

في فصل اللغة الإسبانية، المستوى الأول، كانت المعلمة هورتون دائمًا، تكمل تقريبًا نمط التدريبات اللغوية نفسه، ويقوم بأداء التمارين الشفهية نفسها من دون تغيير، ويقرأ الترجمة نفسها، والفقرات نفسها، ذات الصلة الثقافية، ويُخضع طلابه للاختبارات الشفهية نفسها. وغالبًا ما يقوم طلابه بالعمل – بشكل مستقل – في أداء تكليفاتهم الفصلية، ولكنهم أحيانًا يمارسون أنشطتهم في أزواج، أو بالعمل في مجموعات صغيرة لإكمال مهمة ما.

في فصل اللغة الفرنسية، المستوى الأول، غالبًا ما يقوم طلاب المعلم آدامز بالعمل مع التمارين التحريرية، في مستويات متباينة من التعقد، وبكميات (معدلات) متباينة من الدعم الذي يقدمه المعلم لهم. إن التمارين الشفهية التي يقوم بها الطلاب تركز على البنيات والتنظيمات الأساسية نفسها، ولكنها تتطلب مستويات مختلفة من الأداء اللغوي الرشيق والتعبيرات البيانية العالية المستوى. وأحيانًا ما يؤثر الطلاب في دورات المراجعة بأن يبتدعوا الحوار الخاص بهم باللغة الفرنسية، وأن يقرؤوا مجلات وصحفًا باللغة الفرنسية، أو أن يلتقوا بأفراد يتحدثون اللغة الفرنسية كلغة قومية، لا سيما عبر الإنترنت.

وغالبًا ما يقوم الطلاب بأداء تكليفات المعلم، والقراءة في أزواج، كنوع من الاستعداد للامتحانات الشفهية التي يعقدها المعلم آدامز، والتي يدعوها «الامتحانات التأسيسية»، ونجد أن الطلاب الذين يرغبون في ذلك يمكنهم، من وقت إلى آخر، أن يختاروا شريكًا من بين زملائهم؛ ليستعدوا معًا لمجابهة «تحدي الامتحان الشفهي»؛ إذ إن النجاح في هذا التحدي، يعني أن الطلاب الناجحين يمكن إعفاؤهم من أداء الواجب المنزلي (حيث يكلف بذلك الطلاب غير الناجحين) من جهة، كما أن نجاحهم ذلك يعني – على الجانب الآخر – إنهم يجيدون بالفعل التحدث باللغة الفرنسية بطلاقة وكفاءة، وهم يستطيعون – أيضًا – أن يختاروا تكليفات الواجب المنزلي، التي ستساعدهم بأفضل ما يمكن في تحقيق هذه الأهداف. بالإضافة إلى ذلك، فإن كل طالب يقوم باختيار دولة أو منطقة من دولة – من دول العالم التي تتحدث الفرنسية.. فإن عليه، طوال العام الدراسي، أن يستكشف المفاهيم المختلفة ثقافيًّا واجتماعيًّا

ولغويًّا وجغرافيًّا المتعلقة بالدولة أو الإقليم الذي اختاره، ويؤدي الطلاب هذا التعيين في مجموعات؛ لتتم المقارنة بين أداء كل مجموعة منها من جهة، وبين مدى تأثير اللغة الفرنسية في السياقات الحياتية لتلك الدولة أو الإقليم من جهة أخرى.

لدى فصل المعلم ماسيسون، للجبر، المستوى الثاني، يقوم الطلاب – بصورة نمطية بإكمال الواجب المنزلي نفسه، ومراجعة تعيينات/تكليفات الواجب المنزلي للفصل بصورة جماعية، مع استخدام النماذج نفسها الواردة في الفصل أثناء الشرح، بل إنهم يمرون بالاختبارات نفسها من دون أدنى تغيير يذكر، ولجميع الطلاب على حد سواء.

وفي فصل الجبر، المستوى الثاني، عند المعلمة وانج، فإنها تساعد طلابها على تعرّف المفاهيم الرئيسة أو الأفكار الكبرى، والمهارات الأساسية في الفصل الذي تتم دراسته. وبعد تقييمات وصفية وجمعية مختلفة، يتم تشجيع الطلاب على أن يراجعوا بأنفسهم نتائج تقييمهم، ويختاروا تلك الأجزاء التي لم يكن أداؤهم فيها مقنعًا، باعتبارها تكليفات منزلية (واجب منزلي)، ثم تعقد ورش عمل مصغرة في الفصل لمجموعات الطلاب؛ ليتناقشوا فيما بينهم بهدف توضيح أسباب ومناطق الأداء غير المرضي.

وقرب نهاية الفصل، تعطي المعلمة وانج لطلابها مسائل مختلفة، تستفزّ قدراتهم وتثير لديهم نزعة التحدي؛ ليتضح من خلالها: أي تلك المسائل يمكنهم أن يحلّوها بشكل فردي مستقل، وأي تلك المسائل هم بحاجة إلى حلّها مع زميل من الفصل. وتشجع المعلمة وانج طلابها على مناقشة الأساليب المعتادة لحلّ المشكلة، وتوضيح تفكيرهم، أثناء حلّهم للمسألة. وبالنسبة لاختبارات نهاية الفصل، فإن الطلاب يجدون «مسائل التحدي» مشابهة لما قاموا بأدائها من قبل، ولكنها ليست مطابقة لها، ومن المحتمل أن يصل عددها إلى خمس أو ست مسائل، يتم توزيعها تقريبًا على (٣٠) طالبًا، أثناء الامتحان.

أثناء دروس التربية الرياضية، تقوم المعلمة بووين، عادة، بجعل طلابها يؤدون التمرينات الرياضية نفسها، والتدريبات المتعلقة بكرة السلة نفسها. بينما يقوم المعلم وارتون – على الجانب الآخر – بمساعدة طلابه على وصف وتشخيص نقاط بداياتهم لممارسة التمارين،

مع إعطائهم تمرينات مختلفة، ومهارات فعلية في كرة السلة، ويضع لهم أهدافًا تتحدى قدراتهم وتحفزها، لا سيما فيما يتعلق بالتحسن الذاتي لكل طالب، ويطالبهم بعمل مخططات توضح مدى تقدمهم الشخصي.. كما أنه – بشكل خاص – يؤكد على نمو الطلاب في مجالين: أي التمرينات أو الممارسات يؤديها الطالب بأفضل ما يمكن، وأيها يؤديه بأضعف أداء ممكن.

في فصول التاريخ، تقوم المعلمة روبيرسون وطلابها – عند دراسة التاريخ الأمريكي – بتغطية المعلومات الواردة في النص – تتابعيًّا؛ أي أولاً فأول.. فهي تبدأ بمحاضرتهم عن موضوع الدرس؛ لتقدم لهم المعلومات المساعدة للنص، وغالبًا ما تستخدم – في ذلك – مجموعة من الوثائق الأساسية، ذات الصلة بالموضوع، والتي يمكنها الحصول عليها من المواقع المختلفة على الإنترنت؛ لتمنح طلابها الفرصة لأن يقارنوا وجهات النظر المختلفة في تفسير الأحداث التاريخية. وفي أثناء ذلك، تضمِّن المعلمة روبيرسون تأكيدًا خاصًّا على تاريخ النساء في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك في التاريخ الإفريقي الأمريكي، خلال الشهور المخصصة من قبل المدرسة لتضمين هذه التأكيدات.

يبحث طلاب المعلمة واشنطن «التي تدرس لهم التاريخ الأمريكي»، عن المفاهيم والمبادئ الرئيسة أو «الأفكار الكبرى» التي تنجم عن كل حقبة تاريخية، قاموا بدراستها أو لا يزالون يدرسونها، ثم يقومون بعمل قائمة للأفكار الكبرى والمفاهيم التي تتسم بكونها متفردة وغير مسبوقة، عبر تحليل هذه الحقب. وهم يدرسون كذلك وجهات النظر المختلفة والخبرات المتباينة التي تمَّ تشاركها عبر جماعات مختلفة ثقافيًّا، واقتصاديًّا، وكذلك من حيث تمايز النوع. وبمقدور الطلاب استخدام نوعية متغايرة من: النصوص المدرسية، وشرائط الفيديو، وشرائط الاستماع (تلك التي تحتوي خطبًا للساسة الأمريكيين)، والمصادر المتاحة على مواقع الإنترنت، وبدرجات مختلفة من الصعوبة، وبلغات مختلفة (لدعم الطلاب الذين لا يتحدثون الإنجليزية كلغة قومية أو أصلية بالنسبة لهم) (تشير المؤلفة إلى وجود أعداد غير قليلة، في المدارس الأمريكية، من الطلاب ذوي الأصول الإسبانية ودول شرق آسيا، وجنوب شرق آسيا، والصين، واليابان – المترجم).

عندما تلقي المعلمة واشنطن محاضرتها، فإنها تستخدم شرائح البور بوينت في العرض كوسيلة لجذب انتباه الطلاب أو السبورات المضيئة التي تركز على المفردات الجوهرية والأفكار الأساسية لكي تساعد المتعلمين بصريًا (أي الذين يتعلمون من خلال الرؤية والمشاهدة أفضل من غيرهم – المترجم).. كما أنها تتوقف لفترات، أثناء إلقاء المحاضرة؛ لتشجع الطلاب على التحدث مع بعضهم البعض، حول الأفكار الأساسية؛ ولتتأكد من استيعاب طلابها وفَهمهم لهذه الأفكار.

غالبًا، ما تكلف المعلمة واشنطن الطلاب بعمل مشروعات وكتابة مقالات، وتضع في اعتبارها، مدى فَهمهم لحقبة ما في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، ومقارنتها بما كان يحدث في الحقبة نفسها، ولكن في ثقافة أخرى، وفي منطقة جغرافية أخرى. وغالبًا ما تطرح تكليفات المشروع اختيارات متعددة بخصوص الكيفية التي يمكن بها للطلاب أن يعبروا عن معارفهم وفَهمهم ومهاراتهم. وفي نهاية كل ربع سنة؛ أي فترة نصف الفصل الدراسي، تجري للطلاب اختبارًا باعتباره تقييمًا جمعيًا نهائيًا، أو يكون بإمكانهم استخدام تقييم جوهري، يقومون بتعديله (بالتعاون مع المعلمة واشنطن، وتحت إرشادها وتوجيهاتها وضرورة موافقتها)، واعتباره نصف تقييم جمعي؛ لتصنيف أداءاتهم ومستوياتهم. وكلا الاختيارين يتطلبان من الطلاب أن يستعرضوا مدى تمكنهم من المحتوى وفَهمهم له، واكتسابهم المهارة التي تم تخصيصها كشرط أساسي للتمكن من الوحدة وفَهمها.



إن الصفوف المتمايزة تدعم الطلاب الذين يتعلمون بأساليب مختلفة وبمعدلات مختلفة، وكذلك الطلاب الذين يأتون إلى المدرسة، ولديهم مواهب واهتمامات مختلفة. والأمر الأكثر تميزًا، أن مثل هذه الصفوف تعمل بشكل أفضل؛ من حيث تعاملها مع نطاق أكبر من الطلاب مقارنة بالصفوف النمطية، التي تدرس بأسلوب «طريقة واحدة قياسية تناسب كل الطلاب». إن المعلمين في الصفوف المتمايزة أكثر اقترابًا وتفاعلاً مع طلابهم، كما أنهم يعتمدون التدريس، من وجهة نظرهم، كونه فنًّا وإبداعًا أكثر من مهنة ذات آلية ميكانيكية.

إن تطوير الصفوف التي تحفل بجدية ونشاط لأوجه الاتفاق بين الطلاب بعضهم البعض، وتحفل كذلك بأوجه الاختلاف والفروق التي بينهم، هو أمر يمكن أن تصفه بأي وصف، باستثناء أوصاف السهولة واليسر والبساطة.. إن الصفوف التي ستلي هذا الصف، في بقية أجزاء الكتاب، سوف تصف لكم الصفوف المتمايزة، وما يحدث بداخلها من تدريس استجابي تفاعلي، وكيف أنها تقدم إرشادًا، يبين لك الكيفية التي يمكنك بها – خلال الوقت – أن تعد صفك أو مدرستك بالشكل، الذي يجعل هذه الصفوف المتمايزة حقيقة واقعية لديك.

الفصل الثاني

دعائم التمايز

ليست هناك صيغة أو وصفة قياسية تصلح لكل المتعلّمين في كل الأزمنة، كما أنه ليست هناك مجموعة ثابتة أو نظام قياسي من خطط الدروس أو الوحدات التي يمكن أن تندمج ضمن مدى من أنظمة التعلّم، ومداخلها، ومن الذكاءات التي تميل إلى أن تتجمع معاً في فصل واحد.

ويليام آيريس

من كتاب: «التدريس – رحلة معلم»

إن معظم المعلمين الأكثر فاعلية وتأثيرًا يقومون بتعديل أجزاء من طريقة تدريسهم للطلاب لفترة من الوقت، وسيقول معظم أولئك المعلمين: إنهم يقومون بتمييز التدريس، وإلى درجة ما، فإنهم يؤدون ذلك بالفعل. وذلك لا يمثل هدف هذا الكتاب، على أية حال، كما أنه ليس من أهداف الكتاب الاعتماد على أنواع معينة من التعديلات التي يقوم بها المعلمون المتميزون بحساسيتهم، من وقت إلى آخر، مثل: تقديم مساعدة إضافية لطالب، أثناء فترة الغداء أو طرح سؤال يثير كوامن التحدي لدى طالب، أثناء مناقشة جماعية للفصل. إن هذا الكتاب يقدم إرشادًا للتربويين الذين يرغبون في أن يطوروا – بانتظام – وأن يقوموا بتيسير متسق وإعداد خطط فاعلة استباقية والاستجابة لاختلافات الطلاب التعليمية.

طبيعة الصفوف المتمايزة

على الرغم من أنه ليست هناك صورة وحيدة دالة على الشكل الذي ينبغي أن يبدو عليه صف متمايز، فإن هناك خصائص عامة في معظم الصفوف التي تركز على نجاح كل متعلّم. وبأساليب مهمة، فإن هذه السمات المشتركة تكشف الستار عن طبيعة التمايز؛ إذ إنها (أي هذه السمات) تعطى التمايز تعريفه. إن التفكير في الخصائص الرئيسة للتمايز والصفوف المتمايزة أمر مفيد في تشكيل فَهم ما لطبيعة وقصدية التدريس المتمايز.

بيئة التعلّم النشطة تدعم المتعلّمين والتعلّم

في الصفوف المتمايزة، فإن بيئة التعلّم ينظر إليها على أنها مفتاح لنجاح الطالب، حيث يعمل المعلمون بمنتهى الوعي والقصدية على الاحتفاظ ببيئة تعلّم داعية وداعمة لهذا التعلّم؛ لأنهم يشاركون بالفعل في تصميم المناهج أو تنفيذ آليات التدريس. وفي الحقيقة، فإنهم يرون ثلاثة عناصر أساسية – البيئة والمناهج والتدريس – ذات ترابط أساسي. كما أن هؤلاء المعلمين يدركون أن بيئة التعلّم لها تأثير على احتياجات الطالب المؤثرة، وأن ذلك التأثير – بدوره – يؤدي دورًا ما في التشكيل المعرفي والتعلّم. وصوب هذه الغاية، فإن المعلمين في الصفوف المتمايزة يساعدون الطلاب على أن يفهموا:

- أنهم موضع ترحيب وتقدير، بكل خصائصهم وسماتهم التي هم عليها.
- أن المعلم يثق في جهدهم وطاقتهم وقدرتهم على التعلّم لما يحتاجون إلى أن يتعلّموه، وأنه سوف يدعمهم بقوة ما داموا يفعلون ذلك.
- أنهم سيعملون مع بعضهم البعض (أي هم والمعلم) على أن يحسِّن كل منهما أداء ونمو الآخر.
- أن النجاحات والإخفاقات واردة – حتمًا – في عملية التعلّم، وأن الفصل مكان آمن لكل من المعلم وأنفسهم.
- أن العمل الجاد يؤدي إلى نمو ملحوظ.
- أن لوائح وأنظمة التعامل في الفصل اليومية قد وضعت لتمنح كل الطلاب الإتاحية، والحق في نيل كل ما يحتاجونه للنجاح.

المعلم النشط يهتم باختلاف الطالب

يدرك الأطفال، منذ سن مبكرة للغاية، أن بعضًا منّا ماهر في شوط الكرة، وبعضنا ماهر في حكي قصص مسلية، وبعضنا ماهر للغاية في التعامل مع الأرقام، وبعضنا ماهر في إشعار الآخرين بالسعادة.. إنهم يفهمون أن بعضنا يعاني صعوبة ما عند قراءته لكلمات من صفحة ما، وأن آخرين يخضعون لفحوص نفسية وطبية بصورة دائمة، بينما لا يزال هناك من

يحيا بأرجل أو أيدي ضعيفة.. ويبدو أن الأطفال يتقبلون فكرة أننا في عالم ليس متماثلاً؛ لذا فإنهم لا يناضلون من أجل الوصول إلى حالة التماثل أو التطابق، ولكنهم – بالأحرى – يسعون إلى البحث عن تحقيق معنى لكلمة «النجاح» أو «الانتصار» الشخصي، والذي يتأتى عندما يتمتعون باحترام الآخرين وتقديرهم، وينشؤون وقد تعودوا إنجاز الأشياء التي يطمحون إليها، والتي اعتقدوا يومًا ما أنها تتجاوز استبعادهم.

إن المعلمين في الصفوف المتمايزة على إدراك واعٍ بأن البشر يتشاركون في الاحتياجات الأساسية نفسها من مأكل ومسكن وأمان وانتماء، وإنجاز، ومشاركة وأداء.. إنهم يعرفون – أيضًا– أن كل جيل من البشر يجدون كل هذه الأشياء، في مجالات عديدة مختلفة من السعي في الحياة؛ نتيجة لاختلاف الأزمنة واختلاف أنظمة الدعم التي تمنحها كل حقبة. وهؤلاء المعلمون يدركون أن الاهتمام باختلافات البشر يمكنهم من تقديم أفضل مساعدة ممكنة لهؤلاء الطلاب (باعتبارهم أفرادًا)؛ لكي يتمكنوا من الإيفاء باحتياجاتهم العامة. إن خبراتنا وثقافتنا ونوعنا البشري (ذكر/ أنثى)، وشفراتنا الوراثية، ووصلاتنا العصبية، كلها تؤثر في الكيفية التي نتعلّم بها وكذلك على ما نتعلّمه. وليس هناك من غموض في القول: إن وضع خطة محكمة لدرس ما، لهو أمر يؤثر بفاعلية في تحصيله بالنسبة لكل متعلّم، كما أنه ليست هناك نية مطلقًا لطرح مبدأ أو مدخل «خذه أو دعه» في عملية التعلّم. بل الأحرى من ذلك، أننا نجد المعلمين الذين يمارسون التمايز داخل فصولهم، يقبلون – كنوع من المعطيات – أنهم بحاجة إلى ابتداع نوعية متباينة من المسارات، التي تكفل للطلاب التحرك السليم صوب الأهداف التعليمية الأساسية، ولمساعدة الطلاب – كذلك – على أن يحددوا أي هذه المسارات هو الأفضل بالنسبة لهم في تحقيق النجاح.

إن هؤلاء المعلمين يدركون أن بعض الطلاب يحتاجون إلى تدريس وشرح إضافي؛ ليمكنهم من فهم ما درسوه –مثلاً– من الرياضيات في العام الماضي بشكل أفضل، بينما قد يجد طلاب آخرون أن مقرر الرياضيات لهذا العام ليس مثيرًا للتحدي أو لاستنفار قدراتهم. إن هؤلاء المعلمين يدركون أن بعض الطلاب، ممن يتعلّمون اللغة الإنجليزية، سوف يتمكنون من ذلك بسهولة، باعتباره مقررًا ميسرًا لطبيعة كون اللغة نفسها لغتهم الأصلية، بينما هناك

طلاب يعانون من الأمر نفسه معاناة بالغة ومؤلمة. إن هؤلاء المعلمين يدركون أن كل طالب يأتي إلى المدرسة، ولديه مواهبه وقدراته، التي يجب أن يتم تعرّفها، وتصنيفها، وتنميتها، وهم يدركون – أيضًا– أن هؤلاء الطلاب ليسوا متماثلي المواهب، بل إن ما قد يتشابهون فيه من ملامح موهبة ما ليس بقدر متساوٍ فيما بينهم. إن ممارسي التمايز في التدريس يدركون – أيضًا– أن بعض الطلاب يحتاجون إلى تأكيد ومراجعة مستمرين؛ لتترسخ لديهم كيفية أن حياتهم في المنزل يمكن أن تنحت أو تشكل ثقتهم الذاتية بأنفسهم. إن هؤلاء المعلمين يدركون أن بعض الطلاب يستجيبون بشكل أفضل للتعامل الرقيق المغلف بمداعبة ومرح، أكثر من التوبيخ أو العتاب، بينما يرى معلمون آخرون أن التجهم والعبوس مظهر دال بقوة على الاحترام. إن هؤلاء المعلمين يدركون أن الطلاب الذين يعانون من الخجل الشديد، ربما يحتاجون إلى أن يتحدثوا إلى الورق – أي يستطيعون التعبير كتابة عمّا يريدون بشكل أفضل – حتى لو على سبيل التجريب، قبل أن يتحدثوا بالفعل أمام الآخرين في الفصل، بينما هناك طلاب يتسم أداؤهم بالحماس الشديد وحب الظهور، إذ يتعاملون مع الفصل، كما لو أنه خشبة مسرح.. وكذلك يتفهم هؤلاء المعلمون أن بعض الطلاب يستفيدون من الإرشاد والتوجيه إلى ضرورة عدم الإحساس بالنفور والغربة تجاه أقرانهم – وأن هناك طلابًا يحتاجون إلى المساعدة في ترويض أو كبح جماح روح المداعبة والمزاح المتسلطة عليهم، عند تعاملهم مع الآخرين، بما لا يجعلها طاغية على هذا التعامل. وبمعنى آخر، فإن معلمي التمايز هم المعلمون الذين يبحثون عن كيفية الوصول إلى كل متعلّم، ذلك المتعلّم الذي يبحث عن الاستجابة للكم المعرفي وللتنويع الفاعل، وذلك المتعلّم الذي يتحتم وجوده بين المتعلّمين.

يتم تنظيم المنهج لكي يدعم التعلّم

لا أحد يمكنه أن يتعلّم كل شيء في كل نص مدرسي، وإنما يحدث ذلك فقط في مجال محتوى معرفي، وكذلك في قدر محدد من المهارات. إن المخ البشرى تمت هندسته أو بنيته التركيبية، على أن أكثرنا قدرة على التحصيل والاستيعاب يتعرض لنسيان أشياء تفوق بكثير ما يتذكره في معظم المقررات. إنه أمر حاسم ومهم للغاية بالنسبة للمعلمين أن

يستبينوا بالفعل ما هو ضروري وأساسي بالنسبة للمتعلّمين لأن يعرفوه ويفهموه، ويكونوا قادرين على القيام به في المجال المعطى لهم.

وفي الصفوف المتمايزة، يحدِّث المعلمون مناهجهم بمنتهى الحرص، بما يجعلها تركز – بشكل محوري – على المعرفة الأساسية والفَهم الضروري والمهارات الرئيسة في كل موضوع؛ إذ لا بد من أن ينصرف الطلاب من الصفِّ ولديهم فَهم واضح محكم لذلك الكم المعرفي، واستيعابه، وامتلاك ما يكتنفه هذا الكم من مهارات، من دون أن يعنى بذلك، أنهم ينصرفون من المدرسة، وقد أتقنوا حق الإجادة كل هذا الكم.

إن الوضوح عمّا هو أكثر أهمية في مقرر ما يزيد من درجة المماثلة في تقديمها بطريقة تمكِّن كل طالب من أن يجد المنهج ذا مغزى وشائق ومناسب.. كما أن الوضوح يضمن للمتعلّمين ألا يغرقوا في بركة من الحقائق غير المترابطة والمعلومات غير المتسقة مع بعضها البعض، كما أنه يضمن للمتعلّمين المتعثرين أن يمضوا وقتهم في تحليل وفَهم مواطن الصعوبات، بدلاً من قيامهم بتكرار أداء عمل ما. إن الوضوح يؤكد كذلك أن المعلم والمتعلّمين والتقييم والمناهج والتدريس، يرتبطون مع بعضهم البعض بإحكام، في رحلة، تميل إلى أن تبلغ أوجها أو ذروتها في اكتمال النمو الشخصي وتحقق النجاح الفردي لكل طفل.

إن الفهم والاستيعاب يشابه – بدرجة ما أو بأخرى – تطور التعلّم أو تتابعات التدريس والشرح في مجالات المحتوى الأساسية، وكلاهما يساعدان المعلم على تحديد الخطوات التالية للمتعلّمين؛ اعتماداً على نقاط الإدخال الخاصة بهم وأحوال التعلّم المستخدمة. وإذا كان الهدف من الطلاب أن يسافروا من ميامي إلى بوسطن، فإن المعلم يتابع كل طالب بدقة – في رحلته اليومية – نحو الوصول إلى المحطة الأخيرة. وبطبيعة الحال، لن تكون لدى المعلم نية في جعل رحلة بعض الطلاب تقتصر على الذهاب إلى أتلانتا أو جعل بعض الطلاب ينهون رحلتهم في لوس أنجلوس. وعلى الجانب الآخر، فإن هناك شبكة واسعة من الطرق السريعة، والطرق الجانبية التي تؤدى إلى بوسطن، كما أن هناك أنواعًا متباينة من وسائل النقل، وليس هناك أمر أمتع من أن يشعر المعلم بذلك الشعور من الرضا لأن يجعل الطالب يسافر المسافة نفسها كل يوم، أو أن يستخدم دائمًا النمط نفسه من الانتقال.

التقييم والتدريس لا ينفصلان

في الصفوف المتمايزة، يعتبر التقييم تشخيصًا وأمرًا ذا ديمومة لا ينقطع؛ إذ إنه يمدُّ المعلمين ببيانات يومية عن مدى استعداد الطلاب لتلقي الأفكار الخاصة والمهارات النوعية، واهتماماتهم، ومداخلهم المفضلة لديهم للِتعلّم. إن هؤلاء المعلمين لا يرون التقييم، كشيء ما لا بد من أن يرد في نهاية وحدة ما؛ لاكتشاف ما تعلّمه الطلاب بالفعل (أو ما لم يتعلّموه)، بل الأحرى – من وجهة نظرهم – أن التقويم أصبح وسيلة الحاضر الذي نحياه نحو الفَهم والاستيعاب، وكيفية تعديل الشرح أو التدريس الذي سيقدمونه في الغد.

قد تأتي بيانات التقييم الوصفي من خلال مناقشة لمجموعة صغيرة من الطلاب مع المعلم، أو مناقشة فصلية جماعية، أو باستعراض مواد صحفية ذات صلة بموضوع التقييم، ومراجعة ملفات الإنجاز، أو بطاقات الإدخال، أو قوائم المهارات، والاختبارات القبلية، والتكليفات المنزلية، والمسوح المتعلقة بآراء الطالب واهتماماته، وملاحظة المعلم لأداء الطلاب باستخدام قوائم فحص للأداءات التنافسية، واستضافة المعلم للآليات والإستراتيجيات الأخرى. إن مثل هذا التقييم الرسمي وغير الرسمي يؤدي إلى نجاح المعلم في رسم صورة، محددة لمن يستوعب الأفكار الرئيسة من طلابه، ومن يمكن أن يكون أداؤه مظهرًا للمهارات المستهدفة، كما يمكن الكشف عن مستويات الكفاءة المتباينة، وعلى أية درجة من درجات الاهتمام. ويتمكن المعلم – عندئذ – من تشكيل ملامح درس الغد – بل إنه قد يتمكن من إعادة تشكيل ملامح درس اليوم – ارتباطًا بهدف مساعدة الطلاب على التحرك قدمًا، صوب موقعهم الحالي من التنافسية بين زملائهم. والأكثر من ذلك، أن المدرس يدرك أن هدف الفصل المحوري هو مساعدة الطلاب على أن يتولوا مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم – ليساعدهم في البحث عن إدراكهم لأهداف التعلّم؛ لأن الوعي المتزايد بأحوالهم ومواقفهم له علاقة مباشرة بتلك الأهداف، ويقوموا بإعداد خطط تدعم تحركاتهم قدمًا (أو ربما تتجاوزها) نحو الأهداف. إن تشجيع الطلاب على تحليل أعمالهم بأنفسهم يرتبط بمدى وضوح صياغة الأهداف ومعايير النجاح، تلك المسألتان اللتان تساعدان الطلاب على النمو المتسق في الاستقلالية، والوكالة (القيام بدور المعلم – المترجم) والكفاءة الذاتية كمتعلّمين.

وكنقاط مرجعية في التعلّم – مثل نهاية جزء من الوحدة أو نهاية الوحدة نفسها – فإن معلمي الصفوف المتمايزة، مثل معظم المعلمين، يستخدمون التقييمات الجمعية؛ لتسجل مدى تقدم الطالب بشكل رسمي. وحتى عند ذلك الحين، على أية حال، فإن هؤلاء المعلمين يستخدمون وسائل مختلفة من التقييم، بما يجعل الطلاب قادرين على أداء عرض كامل لمهاراتهم ومدى فَهمهم. كما أن لدى التقييم أدوارًا عديدة أكثر في العمل على مساعدة الطلاب على عرض ما يعرفونه ويفهمونه وما يمكنهم القيام به، أكثر من التركيز على تصنيف أخطائهم وتصيدها فحسب.

المعلم يعدِّل المحتوى والأداء والمنتجات اعتمادًا على جاهزية الطالب (استعداده) واهتماماته وملامح تعلّمه:

إن المعلم في الصف المتمايز يمعن التفكير في استخدام بيانات التقييم للاسترشاد في عمل التعديلات التي يرغب في إجرائها في المحتوى والأداء والمنتج ونموذج التعلّم، أو بيئة التعلّم. يمثل *المحتوى* ما الذي يرغب المعلمون في أن يتعلّمه الطلاب من جزئية بخاصة من المقرر الدراسي، أو من مصادر تعليمية، أو من آليات وتطبيقات تعليمية، والتي من خلالها يحصل الطلاب على إتاحية الوصول إلى تلك المعلومات المهمة، بينما *الأداء* يصف الأنشطة المخصصة؛ لتأكيد أن الطلاب يستخدمون المهارات الأساسية للوصول إلى معنى ما تمَّت دراسته، وكيفية تطبيقه، ونقل المحتوى المعرفي الأساسي، والفَهم والاستيعاب الضروريين. ويشير *المنتج* إلى الآليات والوسائل، التي من خلالها يستعرض الطلاب ما تعلّموه بالفعل.

إن الطلاب يتباينون في استعدادهم (جاهزيتهم) واهتماماتهم وملامح تعلّمهم.. *والجاهزية* (*الاستعداد*) هي نقطة الإدخال لدى الطالب إلى امتلاك المحتوى المعرفي، والفَهم والمهارات. وعلى سبيل المثال، ربما يحتاج الطلاب ذوو الدرجة الأقل من الاستعداد إلى:

- شخص ما ليساعدهم على تحديد الثغرات، فيما تعلّموه من قبل، ومحاولة سدّها، بما يجعلهم قادرين على المضي قدمًا،
- فرص أكثر من التدريس أو الممارسة المباشرة،

- الأنشطة أو المنتجات ذات البنية التنظيمية الأكثر إحكامًا، مع القيام بخطوات أكثر اقترابًا لخبرات الطلاب الذاتية، والتي تتطلب مهارات قرائية أكثر بساطة،
- معدل تعلّم أكثر قصدية ويتسم بالتأني والتمهل.

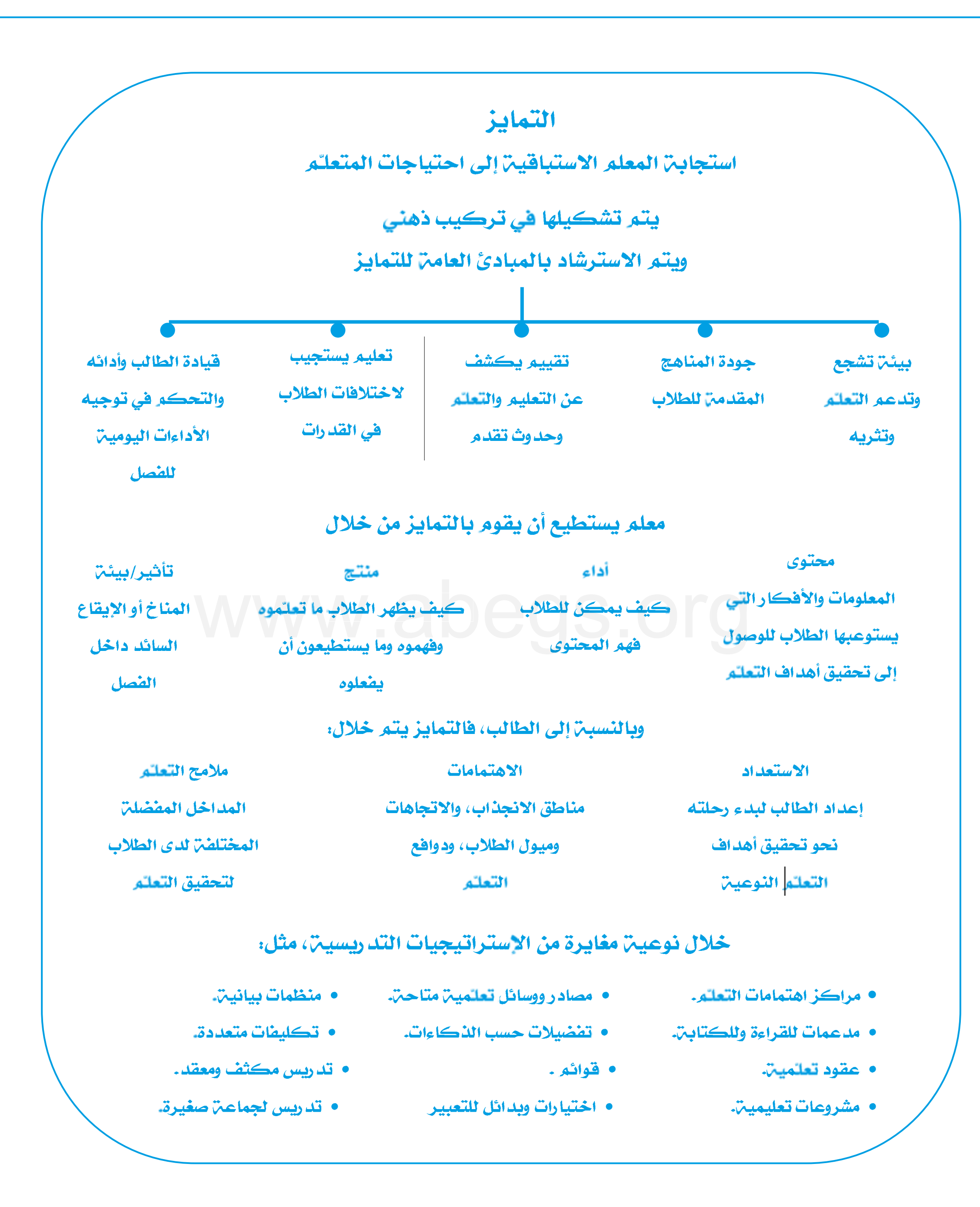
بينما قد يحتاج الطلاب المتفوقون، على الجانب الآخر، إلى:

- ممارسة عابرة، بهدف المراجعة والتأكد لما أتقنوه من قبل من المهارات، وما حصلوه من فَهم.
- القيام بأنشطة ومخرجات صعبة أو معقدة، ذات نهايات مفتوحة (أي لا تعتمد على إجابة وحيدة، ذات طبيعة إبداعية – المترجم)، والقيام بعمل خلاصات تجريدية (أي تستند إلى مفاهيم بحتة – المترجم)، وذات أبعاد متعددة، تعتمد على قراءة متميزة للمصادر التعليمية المتاحة، أو
- إيقاع سريع للأداء – أو ربما يكون أقل بطئًا من الإيقاع المعتمد لبقية الطلاب – لكي يسمح بالحصول على عمق أكبر لاستكشاف المقرر.

إن الجاهزية (الاستعداد) ليست عملية ثابتة، ولذلك فإن عديدًا من الطلاب يعانون في تحصيل بعض النقاط، بينما سيكون هناك آخرون عديدون متفوقون أو متقدمون في أدائهم؛ لذا لا يمكن اعتبار الاستعداد عرضًا دالاً على القدرة!

الاهتمام (الدافع) مصطلح يشير إلى مدى انجذاب المتعلّم إلى ما يتعلّمه، ومدى الرغبة في الاستطلاع وحب الفضول للتلقي والمعرفة، أو درجة التآلف أو العشق لموضوع خاص أو لمهارة خاصة.. فربما يكون أحد الطلاب متشوقًا إلى أن يتعلّم موضوع الاحتكاك؛ لأنه مهتم للغاية بدراسة الموسيقى، وقد أوضح له المعلم أن هناك علاقة بين الاحتكاك والموسيقى.. بينما قد يجد طالب آخر أن دراسة الثورة الأمريكية أمرًا غير شائق؛ لأنه يهتم – بشكل خاص – بدراسة الطب، ولديه اختيار بإبداع أو التوصل إلى منتج نهائي في الطب خلال تلك الفترة، بينما يكون هناك طالب يعشق قراءة الروايات، لا سيما قصة روميو وجولييت؛ لا سيما بعد أن عرف أنها تتماثل مع قصة مشهورة ومألوفة من القراءات التي شكلت ثقافته الأولية.

أما *نموذج التعلّم* أو ما يطلق عليه التربويون المعاصرون *ملامح التعلّم*، فهي تشير إلى الأداءات المتبعة من قبل المتعلّم عند استخدامه للوسائل أو الأدوات التي يتعلّم بها.. فمن المحتمل أن تتشكل وسائل تعلّم طالب ما من خلال تفضيلات الذكاءات، والتمييز النوعي، والثقافة، أو نمط التعلّم؛ إذ يحتاج بعض الطلاب إلى مناقشة المفاهيم مع الأقران ليتعلّموا هذه المفاهيم بصورة جيدة.. بينما يتعلّم طلاب آخرون بشكل فردي مستقل بأسلوب أفضل، من خلال الكتابة، أكثر من اشتراكهم في مناقشة جماعية.. ويتعلّم طلاب بشكل أفضل عند استخدام إستراتيجية الانتقال من الجزء إلى الكل، في حين نجد أن طلاباً آخرين يتعلّمون بشكل أفضل عندما تكون لديهم الصورة الكلية، أي باستخدام إستراتيجية الانتقال من الكل إلى الجزء، وإذ يفضل بعض الطلاب المداخل أو المناهج المنطقية أو التحليلية في التعلّم، فإن هناك آخرين يفضلون الدروس الإبداعية والدروس التي تعتمد على التطبيق العملي لمضامينها؛ لذا فإنه أمر مألوف بالنسبة لطالب ما أن يستفيد من مدخل واحد في تعلّم الرياضيات. على سبيل المثال، ومن مدخل آخر في تاريخ اللغة الإنجليزية – أو من مدخل وحيد؛ لا سيما عندما يكون المحتوى مألوفاً، ومن مدخل آخر عندما يكون المحتوى جديداً. ولا ينبغي أن يكون الهدف مقولباً أو ذا علامة معينة، أو موضوعاً في رفّ ما أو خانة ما كسمة مميزة، فالطلاب ليسوا كذلك، ولا يمكن إلا النظر إليهم على أنهم «أنماط» خاصة للغاية من المتعلّمين، وهذه الخصوصية تحتم طرح أساليب متنوعة ومتغايرة – كما يفترض – شريطة أن يحقق معظمها التأثير والفاعلية في دعم تعلّم هؤلاء الطلاب، في وقت محدد ومخصص لذلك.


التمايز
استجابة المعلم الاستباقية إلى احتياجات المتعلّم
يتم تشكيلها في تركيب ذهني
ويتم الاسترشاد بالمبادئ العامة للتمايز
بيئة تشجع وتدعم التعلّم وتثريه
جودة المناهج المقدمة للطلاب
تقييم يكشف عن التعليم والتعلّم وحدوث تقدم
تعليم يستجيب لاختلافات الطلاب في القدرات
قيادة الطالب وأدائه والتحكم في توجيه الأداءات اليومية للفصل
معلم يستطيع أن يقوم بالتمايز من خلال
محتوى
المعلومات والأفكار التي يستوعبها الطلاب للوصول إلى تحقيق أهداف التعلّم
أداء
كيف يمكن للطلاب فهم المحتوى
منتج
كيف يظهر الطلاب ما تعلّموه وفهموه وما يستطيعون أن يفعلوه
تأثير/بيئة
المناخ أو الإيقاع السائد داخل الفصل
وبالنسبة إلى الطالب، فالتمايز يتم خلال:
الاستعداد
إعداد الطالب لبدء رحلته نحو تحقيق أهداف التعلّم النوعية
الاهتمامات
مناطق الانجذاب، والاتجاهات وميول الطلاب، ودوافع التعلّم
ملامح التعلّم
المداخل المفضلة المختلفة لدى الطلاب لتحقيق التعلّم
خلال نوعية مغايرة من الإستراتيجيات التدريسية، مثل:
• مراكز اهتمامات التعلّم.
• مدعمات للقراءة وللكتابة.
• عقود تعلمية.
• مشروعات تعليمية.
• مصادر ووسائل تعلمية متاحة.
• تفضيلات حسب الذكاءات.
• قوائم .
• اختيارات وبدائل للتعبير
• منظمات بيانية.
• تكليفات متعددة.
• تدريس مكثف ومعقد.
• تدريس لجماعة صغيرة.

قد يتبنى المعلم عنصرًا أو أكثر من عناصر المنهج (المحتوى، الأداء، المنتج)؛ اعتمادًا على واحدة أو أكثر من السمات المميزة لشخصية المتعلّم (الاستعداد، والاهتمام، ونموذج/ملامح التعلّم) في أي نقطة من نقاط الدرس أو الوحدة (انظر: الشكل رقم ٢–١). وعلى أية حال، فإن المعلمين لا يفاضلون بين كل العناصر بالوسائل المتاحة في كل وحدة (وإنما حين يستدعي الأمر ذلك – المترجم). إن الصفوف المتمايزة الفاعلة والمؤثرة تشمل المناقشة الفصلية الجماعية في أوقات عديدة.

إن مئونة عدم التمايز تكمن في طريقة ترتيب اليوم؛ إذ تعتمد أداءات التمايز، لدى معلمي التمايز، على اهتمامات الطلاب، كما لا زالت هناك أوقات أخرى يكون من الأفضل فيها أن تخصص للقراءات الجماعية للطلاب (أي أن تقوم جماعات من الطلاب بالقراءة). ومما يكتسب أداؤه مغزى أو معنى أن يتم تعديل عنصر من عناصر المنهج فقط، عندما: (١) يحتاج الطالب إلى عمل ذلك، و(٢) عندما يكون لديك سبب لأن تؤمن بأن التعديل يزيد من قابلية أن يفهم المعلمون أفكارًا مهمة، وأن يستخدموا مهارات مهمة بشكل أكثر شمولاً.

المعلم والطلاب يتعاونون معًا في التعلّم

إن المعلمين هم المهندسون المعماريون الأساسيون الرئيسيون لبناء التعلّم، ولكن ينبغي على الطلاب أن يساعدوا – بوسائل فاعلة – في هذا التصميم والبناء.. إن عمل المعلم يكمن في ضرورة أن يعرف مكونات التعلّم الفاعل، وأن يشخص، وأن يصف العلاج الناجع، وأن يغاير من مداخله التدريسية، اعتمادًا على أهداف المحتوى واحتياجات الطالب؛ ليضمن أداءً سلسًا في الفصل، وليرى أن الوقت يستخدم بحكمة بالغة. ومن نافلة القول: إن لدى الطلاب التزامًا بضرورة المشاركة في تنظيم الصفوف، وأدائها، وفاعليتها.

يمكن للطلاب أن يدلوا بمعلومات تشخيصية تحدد حلولاً، وتطور قواعد فصلية، ويمكنهم كذلك من المشاركة في عملية الضبط والمحافظة على النظم، المتضمنة في هذه القواعد، وليتعلّموا كيف يستخدمون الوقت كمصدر قيِّم، وأن يساعدوا بنشاط زميلاً آخر لهم. إن الطلاب يمكنهم أن يسمحوا للمعلمين أن يعرفوا متى تكون المصادر التعليمية أو المهام

التعليمية صعبة جداً أو سهلة جداًّ، ومتى يكون التعلّم مثيرًا (ومتى لا يكون كذلك) ومتى يحتاجون إلى المساعدة، ومتى يمكن أن يكونوا جاهزين للعمل بمفردهم. وعندما يشارك الطلاب في تشكيل كل جوانب الخبرة الفصلية، فإنهم يطورون ملكيتهم لتعلّمهم ويكونون أكثر مهارة في فَهم واستيعاب أنفسهم، وتقديرهم لبعضهم البعض، وطرح الاختيارات التي تحسِّن من تعلّمهم الذّاتي، وتعلّم زملائهم في الفصل على حد سواء.. ومن ثم، يصبح الطلاب شركاء فاعلين نحو أقرانهم ونحو معلمهم.

في صف التمايز، يكون المعلم هو القائد، وشأنه شأن كل القادة، يكون المعلم قريبًا للغاية من كل أتباعه ومريديه (الطلاب)؛ ليندمجوا معه في الرحلة التي يخوضونها معًا (رحلة التعلّم). ومعًا، المعلم والطلاب، يخططان ويضعان الأهداف، ويستعرضان التقدم، ويحللان عوامل النجاح، وعوامل الإخفاق، ويبحثان عن مضاعفة النجاح، ويتعلّمان من أسباب الإخفاق. ومن ثم، يتمُّ تطبيق بعض القرارات على الفصل، كجماعة واحدة.

إن الصف المتمايز – بالضرورة – يتخذ من الطالب محورًا له؛ فالطلاب هم العاملون في ذلك الفصل، والمعلم يقوم بتنسيق الوقت والحيّز والموارد المتاحة والأنشطة، وتزيد فاعلية المعلم عندما يتعلّم الطلاب كيفية مساعدة أنفسهم، ومعلمهم وتحقيق الأهداف الجماعية والفردية.

المعلم يوازن بين الأعراف[١] الجماعية والفردية

في فصول عديدة، يكون الطالب «غير ناجح» بالمستوى الخامس، إذا جاء تقييم أدائه أقل من المعايير المنصوص عليها للنجاح في هذا المستوى. ومن ثم، يتعين على الطالب أن يبذل تقدمًا أكبر عن أي طالب آخر في الفصل؛ كي لا يبقى متعثرًا في المستوى من جهة، ولتزيد

(١) يقصد المؤلف بالأعراف، تلك القوانين واللوائح والتصرفات التي يقرها المعلم مع طلابه كدستور أدائي، لجميع طلاب الفصل، في مختلف الأحوال، وتحت أية ظروف تفرضها ممارسات الأداء، وعندما يوازن المعلم ذلك لجميع طلاب؛ فذلك يعني قدرة المعلم على الحفاظ على نظام الفصل والتوازن بين الأداءات الفردية والجماعية – المترجم.

توقعاته في تجاوز معايير هذا المستوى من جهة أخرى. وبطريقة مماثلة، فإن الطالب في المستوى الخامس يتوقع منه أن يستمر في أداء مهام المستوى الخامس؛ حتى إذا استطاع أن يحقق المعايير منذ سنتين ماضيتين، فلا بد من أن يتم الاحتكام – عندئذ – إلى ضمان دوام استيعابه وفهمه لهذه المعايير، ونقول عن هذا الطالب في هذه الحالة: «طالب في مستوى يناسب قدراته.. وهو يؤدي على نحو طيب».

إن المعلمين في صف متمايز يفهمون الأعراف المتوقعة ويهيئون أنفسهم لها بصورة متسقة ومستمرة، كما أنهم يفهمون الأعراف الفردية أيضًا. فعندما يعاني طالب من صعوبات كمتعلّم، فيكون لدى المعلم هدفان في هذه الحالة، أولهما: هو أن يعجل من وتيرة الكم المعرفي الحالي لدى الطالب، ويزيد من معدلات فهمه قدر الإمكان بما يناسب الزيادة المعرفية وقدرته على القيام بتطبيق ذي مغزى للمهارات الأساسية. والهدف الثاني، هو أن يتأكد من النمو الثابت للطالب نحو الأهداف الجماعية أو ما يتجاوزها. وبمعنى آخر، فإن المعلمين في الصفوف المتمايزة يعملون صوب المخرجات التعليمية المحددة بأنها مهمة وحرجة للطلاب في سنّ معينة أو في مستوى خاص. وهؤلاء المعلمون يفهمون أيضًا – على أية حال – أن المسارات المؤدية إلى ذلك مرغوبة لدى بعض الطلاب، وربما لا تكون كذلك بالنسبة للبعض الآخر. لذا فإن المعلم في الصف المتمايز يحتفظ بالمسار المناسب لطلابه، في ضوء علاقة ذلك المسار بالأهداف الجماعية، وبالدرجة نفسها بعلاقته – أيضًا – بالنمو الفردي بمرور الوقت.

إن المعلم العظيم لا يحقق العظمة لنفسه أو لفريقه بالعمل على أن يجعل كل لاعبي الفريق متماثلين. وإنما لكي تكون مدربًا عظيمًا، ولكي يكون لاعبو فريقك عظماء، فإن عليك أن تجعلك كل لاعب الأفضل في الأداء بأقصى ما يمكنه في وقت محدد. إن الضعف في الاستيعاب والمهارة ليس أمرًا مرئيًّا بشكل قاطع، وإنما سيرى الجميع لاعبي فريقك، وهم ينطلقون في أداءاتهم من نقاط قوتهم ورغبتهم في التنافس مع غيرهم من الطلاب (اللاعبين)، ولا ينطلقون في ذلك من منطق نقص أو عجز؛ إذ علينا أن ندرك أن الإجادة ليست لها حدود كفاية لأي لاعب في الفريق. وهنا لا بد لنا من وقفة: في صف متمايز مؤثر وفاعل، ومن أجل

تقييم فاعل وتدريس وتغذية راجعة مؤثرتين، وتصنيف مستويات يضع في اعتباره كلا النمطين من الأهداف: الجماعية والفردية والأعراف والقواعد الفصلية.. في فصل يتسم بكل ذلك، يتم توجيه الطلاب إلى أن يستمروا في تنمية قدراتهم الذاتية كمتعلّمين وككائنات بشرية.

المعلم والطلاب يعملون معًا بمرونة

في مشابهة كبيرة، فإن المعلم والطلاب، شأنهما شأن الأوركسترا الموسيقي، بما يضمه من عازفين وعازفات يؤدون في شكل جماعي أو فردي إذ يبنى الصف المتمايز، في جوهره، على الأفراد (الطلاب والمعلم)، وعلى جماعات صغيرة مختلفة، وعلى الصف كله كجماعة واحدة إجمالاً.. كل أولئك يعملون «على أن يتعلّموا كيف يحرزون الهدف»، على الرغم من وجود كل هذه الاختلافات من أجهزة وأداءات، وقواعد، وأدوار. وأحيانًا، يمارس الطلاب الأداء في الصف المتمايز في أسلوب جماعي أو فردي؛ إذ يرتكز الأمر في أن الهدف هو تحسين الأداء بكفاءة وتناغم، تجعل كل عضو في الفريق (الصف) يتحرك بكفاءة واقتدار نحو تحقيق هدفه في الأداء الذاتي الفردي، ونحو أن يكون لهذا التحرك معنى وقيمة في الأداء الجماعي.

ولمواجهة هذه الاحتياجات التعليمية المختلفة، التي تجعل الفصل يؤدي باعتباره وحدة واحدة أو كلاً لا يتجزأ، فإن المعلم والطلاب يعملان معًا بأساليب متعددة، إنهما يستخدمان المواد والمصادر المتاحة بمرونة ويسيران بمعدل تعلّم متوازن.. أحيانًا، يؤدي الفصل المهام والتكليفات بشكل إجمالي، ولكن أحيانًا يتمّ تشكيل مجموعات صغيرة لتجعل الأمر أكثر فاعلية وتأثيرًا. وأحيانًا أخرى، يستخدم كل واحد المصادر والمواد التعليمية نفسها، ولكنه من المؤثر غالبًا أن تكون لدينا تلك النوعية المتباينة من المواد والمصادر التعليمية المتاحة.. وأحيانًا ما ينتهي أغلب الطلاب من مهامهم في الساعة الثانية عشرة والربع (يقصد المؤلف قبل أخذ راحة منتصف اليوم مباشرة في مدارس أمريكا– المترجم)، ولكن بعض الطلاب ينتهي من المهمة أو التعيين أو التكليف، بينما لا يزال هناك آخرون بحاجة إلى وقت إضافي لتكملة المطلوب.

وأحيانًا تحدد المعلمة أنماط العمل الجماعي، مع طلابها، وأحيانًا أخرى يكون الاختيار لذلك الأمر متاحًا لدى الطلاب. وعندما تقرر المعلمة ذلك، فإنها تشكل مجموعات من الطلاب،

على أساس تقارب مستوى الاستعداد أو الجاهزية لدى أفراد المجموعة، أو على أساس الاهتمام، أو احتياجات التعلّم للأغراض الخاصة. وفي أوقات أخرى، ومن أجل أغراض أخرى، تضع المعلمة الطلاب ذوي الاستعداد المختلف والاهتمامات المتباينة مع بعضهم البعض. كما أن هناك أحيانًا، تكون فيها تكليفات الطلاب أو التعيينات المطروحة عليهم من قبل المعلمة عشوائية؛ أي من دون قصدية محددة. وبكلمات أخرى، فإن تقسيم الطلاب إلى مجموعات أمر يتسم بدرجة عالية من المرونة والانسيابية؛ إذ إنه يتم وفقًا لاستجابات الطلاب، ولتركيز المعلمة على نقاط القوة لدى الطلاب ضمن هذه المجموعات. إن المعلمة لا ترى الطلاب كـ«طيور مغردة» أو كـ«صقور» وإنما تتأكد من أن الطلاب لا يرون أنفسهم أو أي أحد آخر بمثل هذه الرؤية (طيور مفردة، وصقور) أيضًا. وفي بعض الأحيان، فإن المعلمة تكون معينًا أساسيًّا للطلاب، وأحيانًا يكون الطلاب – فيما بينهم – خير معين وأفضل مساعد لبعضهم البعض.

وفي صفّ متمايز، تعتمد المعلمة – أيضًا – على مدى ونطاق رحبين من الإستراتيجيات التدريسية، التي تعينها في التركيز على الطلاب بشكل فردي أو في جماعات صغيرة، من دون أن ينسحب ذلك على الفصل كله. وأحيانًا، تكون عقود التعلّم المبرمة بين المعلمة والطلاب ذات عون كبير في تحديد أهداف التدريس، وفي أحيان أخرى، تؤدي الاستقصاءات الفردية من قبل الطلاب إلى نتائج جيدة. إن الهدف يكمن في ربط المتعلّمين مع مستويات فَهمهم وخبراتهم على مستويات مناسبة من التحدي والاهتمام.

يعقد الشكل رقم (٢–٢) مقارنة بين بعض الوسائل التي تتبناها مداخل التدريس، التي قد تستخدم النمط التفاضلي أو التمايزي في مقابل الصفوف غير المتمايزة. ولديك كل الحرية في أن تضيف مقارنتك الذاتية إلى الشكل التخطيطي، الذي أمامك، وأنت تفكر في صفّك وطلابك، وكذلك وأنت تقرأ بقية فصول الكتاب، وتذكر أن هناك أرضية وسطى فسيحة بين هذين الاتجاهين (المتمايز وغير المتمايز)؛ أي بين الاتجاه التقليدي البحت والصفّ المتمايز البحت.

الشكل رقم (٢-٢)
مقارنة بين الصفوف المتمايزة والصفوف غير المتمايزة

الصف التقليدي	الصف المتمايز
ربما تتوارى الاختلافات الحادثة لدى الطالب في الغالب، أو تظهر فقط عند حدوث مشكلة.	اختلافات الطالب موضع تقييم واعتبار، ويتم التعامل معها كأساس للتخطيط.
التقييم نمطي وشائع، ويحدث في نهاية التعلّم؛ لتعرّف «من توصل إليه» (بدلالة الدرجات التي يحصل عليها فقط – المترجم).	التقييم عملية ديناميـة، وتشخيص لِفهَم الكيفية المثلى للقيام بالتدريس الذي يحقق استجابة أكبر لاحتياجات المتعلّم.
ضيق الأفق لفهم اختلافات الذكاءات لدى الطلاب.	يركز على اختلافات الذكاءات كدليل على اتجاهه.
لديه تعريف وحيد *للتميز* (الحصول على أعلى الدرجات في الاختبارات – المترجم).	يتم تعريف التميز بمصطلحات ترتبط بكل من: النمو الفردي والأعراف (أو التقاليد) المتعارف عليها.
لا يتم الاحتفاء غالبًا باهتمامات الطالب.	يتم في الغالب الاسترشاد بالطلاب واهتماماتهم – على وجه الخصوص – كمداخل لكل من التعليم والتعلّم، بشكل متسق وثابت، وكدليل على حدوث التمايز في الفصل.
غالبًا ما يتم طرح مداخل محدودة للتعلّم.	يتم توجيه الطلاب – في الغالب – عبر مداخل عديدة للتدريس والتعلّم.
تسود المناقشة الجماعية للفصل.	تستخدم تقسيمات جماعية متباينة عديدة داخل الفصل.
تغطية النصوص (القيام بشرح وتدريس المنهج)، أدلة المناهج أو المحتوى وتحديد أهدافه، هي العوامل التي ترسم حدود التدريس.	استعداد الطلاب (جاهزيتهم) واهتماماتهم، ومدخل لأدلة التعلّم، هي التي تسترشد بها خطط تدريس المنهج.

الشكل رقم (٢-٢)

مقارنة بين الصفوف المتمايزة والصفوف غير المتمايزة (تابع)

الصف التقليدي	الصف المتمايز
ينحصر تركيز الكتب المدرسية على إجادة الحقائق أو استخدام المهارات خارج حدود المحتوى.	استخدام الكم المعرفي الأساسي، والمهارات الأساسية لإنجاز الفهم والاستيعاب المطلوب أو تجاوزه، يعتبر محور التعلّم.
تتسم التكليفات/ التعيينات بأنها ذات اختيار وحيد (مثل: المسائل والموضوعات التي لها إجابة وحيدة صحيحة – المترجم).	تسود التكليفات ذات الاختيارات المتعددة (بما يسمح بالكشف عن الإبداعات والقدرات المتميزة لدى الطلاب – المترجم).
الوقت تقريبًا لا يستخدم بمرونة.	الوقت يستخدم بمرونة، وفي تجانس مع احتياجات الطالب، وحسب مؤشراتها.
يسود استخدام نصّ مدرسي وحيد.	يتم توفير مواد تعليمية متعددة، وكذلك مصادر أخرى.
هناك تفسير وحيد للأفكار أو الأحداث، أو إجابات وحيدة صحيحة، هي مناط بحث الطالب.	تقدم وجهات نظر متعددة بخصوص الأفكار والقضايا والأحداث، وهي مناط بحث الطالب بصفة منتظمة.
المعلم يوجه سلوك الطالب.	يقوم المعلم بتيسير تطوير مهارات الاعتماد على الذات والتعاون بين الطلاب.
المعلم يحل معظم المشكلات التي تحدث في الفصل.	الطلاب يساعدون الطلاب الآخرين، ويقوم المعلم بحل المشكلات.
تستخدم، في الغالب، صيغة وحيدة من التقييم.	يتم تقييم الطلاب باستخدام عدة أساليب متباينة، ولتحقيق أهداف متباينة.
عملية تصنيف أو تحديد مستوى الطلاب، تعتمد فقط على: أداء الطلاب المعرفي، وليس على مقدار تقدم الطالب في الجوانب الأخرى.	تعكس عملية تصنيف أو تحديد مستوى الطلاب مدى أداء الطالب في نطاقات مختلفة، مثل: الكم المعرفي، والمهارات، وجوانب نمط التعلّم لديه، ومدى النمو الحادث في أدائه وجوانب شخصيته المختلفة.

وللقيام بتقييم – ذاتي، فإن علينا أن نفكر في العمودين الواردين في جدول رقم (٢-٢) كمتواصلين. ويمكننا أن نضع (×) على كل متواصل (أي كل خانة وما يقابلها من الجدول) في الجزئية التي تعتقد فيها أن تدريسك – الآن – يطابق الوصف الوارد فيها، ثم تضع اتجاهاً لنفسك، تحدد فيه المكان أو الوجهة الجديدة، التي ترغب في أن تتم ممارستك بها.

الركائز الثلاث التي تدعم التمايز الفاعل

ليست هناك صيغة رسمية، حصلت على براءة الاختراع، يمكنها احتكار إبداع صف متمايز. والأحرى من ذلك، أن التمايز الفاعل والمؤثر تحكمه فلسفة، أي مجموعة من المبادئ، وبعض الممارسات التدريسية المحورية. ويمكن القول بصيغة أخرى: إن التمايز موجِّه مساعد أو مبدأ – قائد، أكثر منه لوغاريتم ذو حسابات دقيقة أو صيغة موجهة.

ويمثل الشكل رقم (٢-٣) المكونات الثلاثة التي تؤطر للتمايز وتكون تفسيراً لتلك المزاعم التي يتسم بها، وفي بقية هذا الصف، سوف نتفحص معاً، المكون الأول من هذه الركائز الثلاث، والفلسفة التي تشكل ممارسات وأداءات الصف التربوي، بينما يشكل العمودان الثاني والثالث (المبادئ والممارسات التدريسية)، اللازمة بشكل أساسي لنجاح التمايز، الذي سوف نكتشف أبعاده وملامحه في فصول الكتاب التالية، بدءاً من الفصل الرابع إلى الفصل الثامن.

الشكل رقم (٢-٣)

الركائز الثلاث للتمايز الفاعل



فلسفة التمايز

تعيش الكائنات الحية حياتها كلما سعت في عملها وفي تطوير هذا العمل.. ومن العصور المبكرة، والإنسان يسعى إلى تنمية الحقائق عن عدد لا يعد ولا يحصى من الأشياء. ومن خلال خبراتنا، العريضة والمحدودة، فإننا نختبر ونعيد تنقية وترشيح هذه المعتقدات والحقائق. هناك عدد محدود من صغار البالغين يدخلون مرحلة الأبوة أو الوالدية ولديهم فلسفات واضحة، ويعتمد عليها فيما يتصل بالمراد من أن تكون قادرًا وموضع ثقة كأب أو كأم. بل على الأحرى، هناك أب ساذج (نتيجة قلة الخبرة أو صغر السنّ)، يمكنه أن يصبح – بمرور الأيام – أكثر اعتمادية وتنظيمًا من خلال ما تعكسه التجارب – بشكل قصدي – على تراكم الخبرات لديه بمرور الوقت؛ فيراجع تلك الخبرات ويعزز منها ما يفيده.

وبالمثل، هناك معلمون يدخلون إلى عالم التدريس، ولديهم خبرة تدريس مبدئية، مدعومة بفلسفة تمَّ تجريبها وتشكيلها عن التدريس. وبدلاً عن ذلك، فإن أفضل المعلمين يرتقون في أدائهم، بمرور الوقت، كنتيجة مباشرة لتلك الخبرات المؤثرة والفحص المستمر لها، والانعكاس الناجم عنها في طبيعة أدائهم لعملهم. ومن ثم، وبصورة متزايدة، لا تصبح قدرتهم المهنية على اتخاذ القرارات معتمدة على عادة الملاءمة أو المناسبة، ولكنها تكمن في اعتمادها على الفلسفة التي تراكمت لديهم، والتي تستخدم كبوصلة ترشدهم إلى اتجاه الشمال الصحيح (الاتجاه السليم). وبمعنى آخر، فإن هؤلاء المعلمين يرون ممارساتهم التعليمية باعتبارها ممثلة لمجموعة من الآراء والمعتقدات التي تعطي مغزى ومعنى وهدفًا مقصودًا لعملهم، يتجاوز كونه مقتصرًا على القيام بتنفيذ واجبات معلم. ولا يتحتم بالضرورة أن تكون لديك فلسفة كاملة التكوين والتطور عن مفهوم التدريس، قبل أن تهتم بأمر الاختلافات التي يمتلكها كل طالب في فصلك. وبمرور الوقت والخبرة والتفكير الجيد – على أية حال – ستتوصل إلى الدليل الساطع على أن ممارسة التمايز في تزامن متناسق مع حقائق أساسية معينة عن قيمة طلابك (كأفراد)، وعمّا يعنيه أن تكون أكثر إنسانية معهم، وعن الكيفية التي يمكن بها للتدريس والتعلّم أن يرفع من قدر المعلم ومكانته، وأن يمدَّ نطاق جهده إلى آفاق رحبة، ليس بالنسبة إليه فقط، ولكن بالنسبة للطلاب بالقدر نفسه.. هي تلك العوامل التي تجعلك معلمًا متميزًا. إن التمايز تكمن جذوره في أعماقه من جهة، وفي مطالبته لممارسيه بأن يحافظوا على معدلات نمو قدراتهم على تعظيم وتبجيل الجهد الإنساني. إن فلسفة التمايز تعتمد على المعتقدات التالية الأساسية:

التنوع أمر طبيعي وذو قيمة: تختلف الحياة اليومية لكل منا عن حياة أي أحد آخر، ولكل حياة قيمة لا يمكن حصرها، بل إن وجودنا ذاته يكتسب ثراء وقيمة من خلال وجود آراء عديدة ووجهات نظر متباينة في تشكيل خبراتنا؛ مما يدلل على أن المجتمعات المدمجة للمتعلمين أقوى من المجتمعات الحصرية أو المنعزلة.

لكل متعلّم طاقة كامنة وبلا حدود لأن يتعلّم: إن الأدوار الرئيسة للمعلم تكمن في أن ينقل للطالب اعتقادًا أو إيمانًا بقدرة الطالب ذاته على أن يحقق إنجازًا (وربما يتجاوز ذلك

إلى إنجازات) مهمًّا متمثلاً في أهداف تعلميّة مهمة، ولأن يستعرض تلك القدرة أمام المتعلّمين من خلال العمل بجدية، وبذكاء ووعي؛ لينجز تلك الأهداف التعليمية المهمة، ولأن يشكل له جسرًا، يمرُّ عليه النمو من خلال التعلّم إلى المتعلّم بنسق تدريجي؛ بما يجعل طلابًا كثيرين – في أغلب الأحيان – يدركون (على الرغم من أن ذلك ليس دائمًا) بخبراتهم أن الجهد الصادق والاجتهاد لا بد من أن يعقبهما النجاح.

إنها مسؤولية المعلم في أن يكون مهندسًا لنجاح الطالب: بوضوح، فإن الطلاب هم أصحاب المسؤولية الأولى والبارزة عن نجاحهم، وكذلك عائلاتهم. ومن نافلة القول، ذكر أن عمل المعلم يرتكز في وضع جهود الطلاب وأداءاتهم في قائمة، ثم يبدأ في العمل لصالحهم في تنسيق وتوجيه تلك الأداءات، بما يدعم العائلات (أولياء أمور الطلاب) ويشجعهم في أداء الدور المنوط بهم. وكما يعلق أحد المعلمين – في هذا الصدد – قائلاً: «عندما يرسب أحد الطلاب في صفّي، فهذا يعني رسوبي أيضًا».

يجب أن يمثل التربويون (ومنهم المعلمون) نموذجًا للبطولة لدى كل طالب يدخل إلى المدرسة: تدور مجادلات عديدة في أماكن أخرى، مؤيدة ومعارضة، لنماذج متباينة من «القدرة التي يتسم بها تقسيم الطلاب إلى مجموعات». وانطلاقًا من أغراض هذا الكتاب، فإنه يكفي ملاحظة أنه عندما نقوم بفصل الطلاب عن بعضهم البعض، للقيام بالتدريس، اعتمادًا على ما نتوسمه من أن طلابنا قادرون على القيام بالتعلّم، فإننا – في الحقيقة – نبعث إليهم بالفعل عديدًا من الرسائل التي مؤداها أن تماثل الأحوال أكثر تأثيرًا عن المجتمعات، وأننا نؤمن فقط بأن بعض الطلاب أذكياء بالفعل. وبالنسبة للطلاب الذين يتمُّ تصنيفهم بأنهم يعانون، فإنه من الصعب ألا نتوصل إلى خلاصة أن المدرسة – بالنسبة لهم – مكان يثير الإحباط ويثبط الهمم، أكثر من كونها مكانًا للارتقاء ورفع مستواهم. أما بالنسبة للطلاب الذين يتم تقييمهم أو تصنيفهم على أنهم أذكياء، فإن فصول العزل ربما تحتكم إلى نظرة ضيقة، مؤداها أنها خلاصة تكتنفها مخاطرة عالية بأن الأذكياء لا ينبغي أن يكونوا ضمن الطلاب الذين يعانون. بينما بالنسبة للطلاب، الذين يصنفون بأنهم «بين بين» (أي في درجة متوسطة بين الطلاب الأذكياء والطلاب الذين يعانون – المترجم)، فإن الرسالة المقصودة بهم،

يبدو مضمونها على النحو التالي: «أنت مجرد طالب متوسط المستوى. وعلى الرغم من أن الكارثة لم تحدث لك بعد في المدرسة، فإنه من المحتمل أن تكون هناك لحظات مشرقة محدودة في أدائك على أية حال!». إن تصنيف الطلاب جميعًا قد يكلفنا في الغالب ثمنًا فادحًا، على الرغم من أنه يعطي بعض الدلالة – أحيانًا – كاسترشاد لمستوى الطلاب.

وعلى أية حال، فإنه ليس أمرًا حيويًّا أن نملأ الصفوف بطلاب، يكون من الواضح أن احتياجاتهم التعليمية متنوعة ومختلفة، ثم نقوم بالتدريس لهم، معتقدين أنهم – بصورة أساسية – ذوو احتياجات متماثلة، بدلاً من أن نقوم بالفصل بينهم؛ لأن الملاءمة التدريسية تقوم على دليل، يرى معظم التربويين أنه دليل محدود الحتمية؛ إذ ثبت – على مرِّ العصور – في تاريخ البشرية أن العالم بحق قرية، يحتاج كل سكانها إلى أن يتعلّموا من بعضهم البعض كيف يعيشون معًا وكيف يحلّون مشكلاتهم مع بعضهم البعض. وبالمماثلة نفسها، فإن الصفوف التي تمكن كل أفرادها – بالفعل – من أن يعملوا بنجاح لافت مع بعضهم البعض، تبدو بديلاً رائعًا لذلك المجتمع الإنساني. «وفي التعليم الديموقراطي، يرتبط الأمر – بصورة دامغة – بالمساواة والإتاحية وإدراك قيمة الحياة الإنسانية لكل واحد منا». (إيرياس، ٢٠١٠م، ص ١٣٨).

إن التمايز هو نموذج مخصص لإرشاد التدريس الذي يمدُّ الطلاب بنوعية من الإتاحية، التي تتيح التميز لكل طالب. وللوصول إلى تلك الغاية، فإن المعلم في صف متمايز يؤمن بقدرة كل طالب وجهده في أن ينجح، كما أن المعلم يتعامل مع المناهج التي تستلزم من كل طالب أن يحكم اقتناص الفهم والاستيعاب أو التوصل إلى المبادئ الأساسية لما يدرسه، وأن يكون مفكرًا، قادرًا على حل المشكلات التي تصادفه في سياق تلك المناهج، وأن يكون قادرًا على إيجاد جسور أو سقالات تحمله، بأمان وفهم، إلى الخطوات التالية لدى كل متعلّم، محققًا تطورًا صوب الأهداف التعليمية الحرجة وبما يتجاوز هذه الأهداف كذلك، وعلى المعلم كذلك أن يوجد (يبدع) ذلك الفصل، الذي يدعم بحماس نمو كل فرد من أفراده.

❖ ❖ ❖

وبينما تواصل قراءتك وتفكيرك في كلا الأمرين، أولهما: ممارستك وأداؤك الحالي كمعلم، وثانيهما: الأساليب والطرق التي تطمح إلى أن تستمر في استخدامها لتحقق تطورك الأدائي كمعلم.. بينما أنت كذلك، عليك أن تضع في اعتبارك فلسفتك التدريسية المنطوقة (أي دعائم وملامح أدائك وقناعاتك الواضحة – المترجم)، وفلسفتك غير المنطوقة (أي التفضيلات الذاتية التي لا تصرح بها، ولكنها تشارك في رسم ملامح أدائك – المترجم)؛ أي كيف يمكن لمعتقدات تلك الفلسفة في أن تعبر عن نفسها في تفاعلاتك وتواصلك مع الطلاب، وكذلك في تفكيرك بخصوص المناهج، وفي الأنماط والأداءات الثابتة في تدريسك (أي مجموعة الأعراف والقواعد والأداءات التي تتفق عليها مع طلابك وتصبح فيما يشبه دستورًا للفصل – المترجم)؟ وكيف تكون معتقدات فلسفتك الحالية مفيدة في نموك المهني كتربوي؟ وما الوسائل التي يمكن أن تعوق تأثيرك وأداءك مع طلابك؟ إن الأمر مجدٍ بالفعل في أن التدريس النظري والانعكاسي له من الجهد والطاقة ما يجعله يشارك في بناء التصور أو المفهوم الذاتي للمعلم، مثلما أنه قادر على أن يشارك في بناء التصور أو المفهوم الذاتي للصغار (الطلاب) الذين يتعامل معهم المعلم.

الفصل الثالث

إعادة التفكير في الكيفية

التي تشكل بها المدرسة.. ولصالح مَنْ

«اتركني بمفردي لأتعلم طريقي» هذه هي الترتيلة الشائعة أو الترنيمة الأكثر شيوعًا. إننا نرى الأعداد المتزايدة للطلاب غير المندمجين أو المنخرطين في عملية تعلمهم كمشكلات لدى هؤلاء الطلاب أو عائلاتهم أو من المجتمع، وليس من المعلمين أو المدارس.. إنه من المستحيل تقريبًا أن تسنَّ مجموعة من التغييرات اللازمة لمفهوم التدريس أو التعلم..

لذلك، فإنه غالبًا ما تقوم السياسات أو النظام بتغييرات محدودة، تكون في الأغلب عديمة التأثير.. إن تأثير هبوب العاصفة على المحيط يكون كما يلي: السطح مضطرب والأمواج هائجة هادرة.. أما قاع المحيط، فإنه هادئ وساكن تمامًا (وقد يكون متعكرًا أو معتمًا بعض الشيء)، وكذلك يمكن لنا أن نصف النظام: «النظام يضطرب بصورة درامية مؤثرة، ليكتسب مظهر التغييرات الرئيسة.. بينما يظل إيقاع الحياة في عمقه – تحت السطح – مستمرًا في السريان من دون انقطاع أو توقف كبير».

جون هاتيي

من كتاب (تعلم مرئي)

قد يعتقد البعض أن تمايز التدريس هي فكرة حديثة تقريبيًا، خرجت إلى الوجود من كل مكان خرجت منه الإبداعات التربوية، والأداءات التدريسية المجددة. وبالفعل، فإن المبدأ الأساسي للتمايز هو قديم للغاية – وجد منذ أمد طويل في كتابات كونفوشيوس، وفي التوراة بعهديها القديم والجديد، وفي القرآن الكريم عند المسلمين، اتفاقًا على ما معناه: يختلف الناس في قدراتهم ونقاط تميزهم ومواطن قصورهم.. إن الصفَّ المتمايز يضع في اعتباره كل هذه الاختلافات.

وفي التاريخ الأكثر حداثة، فإن مدارس الصفّ الواحد في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ومناطق أخرى من العالم قد مارست التمايز؛ إذ يأتي الطلاب – بدءًا من سنِّ السادسة

حتى سنِّ السادسة عشرة – كل يوم إلى المدرسة نفسها. ويدور تخطيط المعلمين حول واقعية أن الأمر يكون له مغزى – إلى حد ما – عند استخدام كتاب القراءة نفسه أو المشكلة الرياضياتية نفسها مع كل الطلاب في الفصل من دون استثناء، ويدور هذا التخطيط كذلك حول حقيقة أن الطالب الذي يبلغ من العمر ستة عشر عامًا قد يحتاج إلى تدريس أساسي أكثر في الرياضيات، ويحتاج إلى ممارسة وتطبيق أكثر، مقارنة بالطالب ذي الأعوام الست من العمر. واليوم، فإن فَهمنا الحالي لما نسميه «تمايزًا في التدريس» ينبثق من رؤية متعمقة داخل العقل البشري وإلى الكيفية التي يتعلّم بها الأطفال. وثمة نظرة موجزة على هذا التطور المعرفي بخصوص التدريس والتعلم في العقود الحديثة تعتبر مفيدة للغاية من أجل فَهم أسس التمايز.

تغيرات في التعليم (تغيرات تربوية)

حاول أن تعود بتفكيرك إلى الكيفية التي كان يحيا بها الناس منذ خمسة وسبعين عامًا أو مائة عام مضت. والآن، تحرك بتفكيرك سريعًا إلى اليوم، ستدرك أنه – بأساليب عديدة – أحدثت هذه السنين تغييرًا أكثر للبشر، أكثر من التغيير الذي حدث عبر كل السنوات السابقة في التاريخ الموثق. وعلى سبيل المثال؛ فكِّر في أحوال الزراعة منذ مائة عام مضت وأحوالها الآن. وفكِّر كذلك في وسائل النقل منذ مائة عام مضت، وفي أحوالها الآن، وفكِّر ثالثًا في التغييرات التي حدثت في القرن الحادي والعشرين في الهندسة، وفي وسائل الترفيه والاتصالات.. لقد تسارعت وسائل النقل وتطورت، وعلى الرغم من أن معظمنا قد يستسلم للحنين العارض إلى الماضي في تذكر «الأيام الخوالي الطيبة»، وسيكون من الصعب – باستثناء القليل منا – أن يتخذ قرارًا حاسمًا بأيهما يفضل: هل كان أطباء الأمس وأنظمة الاتصال والموضات أو حتى محال البقالة أفضل أم لا.

وعلى الرغم من أننا قد نفكر في المدرسة – كمشروع يتسم بالثبات – بنوع من التأسي أو الإحساس بالألم، فإن ممارساتنا إزاءها لا زالت أحيانًا تتسم بدينامية ضعيفة. ونحن كتربويين، نفهم اليوم أشياء عديدة عن التدريس والتعلّم؛ إذ إننا لا نمتلك طريقًا أو وسيلة

لتعرّف أحداث قرن مضى أو حتى لعدة عقود ماضية. وبعض هذه الرؤى تنبثق من علم النفس وعلوم المخ البشري، بينما يعود البعض الآخر من هذه الرؤى إلى الملاحظة والمتابعة المستمرتين في الصفوف. ومهما كانت أسباب أو أصول هذه الرؤى، فإن هذه التغيرات التربوية تناولت كل ملامح الأداء التربوي فيما يشبه الثورة؛ إذ انتقلت من القلم إلى الآلة الكاتبة ثم إلى الحاسوب الشخصي، وانتقلت كذلك من الألواح الحجرية (كعصر قدماء المصريين والآشوريين وسائر الحضارات القديمة – المترجم) إلى الألواح الورقية (بعد اكتشاف الصين للورق – المترجم)، ثم إلى أجهزة التابلت الإلكترونية التي نحياها اليوم.

المعرفة الحالية عن التدريس والتعلم

إن فهمنا المتنامي لِفَهم واستيعاب الكيفية التي يتعلم بها الأطفال، والتضمينات أو التطبيقات التي تدل على المعرفة الحالية لدى المعلمين يمكنها أن تملأ مجلدات كاملة إذا أردنا كتابتها.. إن الإلمام بكل تلك المعلومات يتجاوز بكثير مدى هذا الكتاب، ولكن محاولة رسم رؤى محورية حديثة محدودة عن التدريس والتعلّم يمكن أن يحسِّن مناقشاتنا للصفِّ المتمايز.

بدوام الاستمرار المخلص والمرتبط بدقة بهذا النموذج، فإن التدريس المتمايز/ التفاضلي سيظلّ دائمًا الرؤية، التي بلغت ذروة التألق غير المسبوق من الرؤى الأفضل علميًّا وتجريبيًّا عن التدريس والتعلّم، من دون اتخاذ الدوران حولهما غاية في حد ذاته. إن فهمنا الحالي عن التعلّم يوفر دعمًا قويًّا للفصول التي تدرك وتبجل وتحتفي بالفردية والأداء الفردي. وفيما يلي سنستعرض معًا أربعة مفاهيم معاصرة عن المتعلمين والتعلّم تلك المفاهيم، التي لا تكون متاحة لدى التربويين بصورة دائمة؛ لكي تهتدي بها ممارساتهم المهنية. وكل هذه المفاهيم الأربعة محورية بالنسبة لفلسفة التمايز وممارسته.

الذكاء عامل متغير

إن دراسة الذكاء عبر نصف قرن من ماضي توجهنا إلى الإدراك بأن الذكاء متعدد الأبعاد ومتباين الوجوه وليس ذا مدخل وحيد. وقد اقترح هوارد جاردنر (١٩٩١م، ١٩٩٣م، ١٩٩٧م) أن البشر لديهم ثمانية أنواع متمايزة من الذكاءات، هي، الذكاء: (اللفظي)،

و(المنطقي – الرياضياتي)، و(البصري)، و(الحركي)، و(الموسيقي)، و(الذاتي)، و(الاجتماعي) و(الطبيعي) – ويماثلها الذكاء التاسع الذي أضيف: (الروحي). إن ذلك العدد – بطبيعة الحال – قد تغير منذ طرح جاردنر لتصوره الأولي، الذي تضمن سبعة ذكاءات فقط. واقترح روبرت ستيرنبرج (١٩٨٥م، ١٩٨٨م، ١٩٩٧م) ثلاثة أنواع من الذكاءات: التحليلي والأدائي والإبداعي. وقبل هؤلاء، حدد باحثون آخرون، أمثال ثورنديك، وثورستون وجيلفورد أنواعًا مختلفة من الذكاءات. وعلى الرغم من اختلاف مسميات الذكاءات، فإن التربويين والأطباء والباحثين، قد توصلوا إلى ثلاث خلاصات متسقة متمايزة، هي:

- نحن نفكر ونتعلم ونبدع بطرق مختلفة عن بعضنا البعض.
- إن تطوير طاقاتنا المحتملة تتأثر بالمزاوجة بين ما يطلب منا أن نتعلمه والكيفية التي نطبق بها قدراتنا الخاصة في عملية التعلّم.
- المتعلمون يحتاجون إلى فرص لاكتشاف قدراتهم وتنميتها في نطاق مجالات الذكاء.

المخ البشري قابل للتشكيل

من الأمور المؤثرة للغاية، والتي تمَّ استيعابها مؤخرًا أن البشر يستطيعون تنمية وتقوية المخ، بالطريقة نفسها التي يتمكنون بها من تنمية وتقوية عضلاتهم. وبمعنى آخر، فإن الذكاء ليس خاصية ثابتة بثبوت الميلاد، بل إنها لا تتشكل في مداها النهائي في السنوات الأولى المبكرة من العمر. إن إمداد الأطفال بخبرات تعلم ثرية يمكن أن يضاعف من نطاق قدراتهم. وحرمانهم من مثل هذا الإثراء من الخبرات يمكن أن يقلل من حدود ذكائهم، بل يمكن أن يمحوه كذلك. (كاين وكاين، ١٩٩٤م؛ دويك، ٢٠٠٠م؛ سوسا، ٢٠١٠م). إن الألياف العصبية تنمو وتتطور عندما يتم استخدامها بكفاءة وفاعلية، وهي تضمر وتضعف عندما لا تستخدم. إن التعلّم النابض بالحيوية والمتدفق بالنشاط يغير بالفعل من فسيولوجية المخ البشري (كاين وكاين، ١٩٩٤م؛ وسوسا، وتوملينسون، ٢٠١١م؛ وسيلويستر، ١٩٩٥م؛ وويليس، ٢٠١٠م؛ وولفي، ٢٠١٠م). وليست المسألة – على الإطلاق – أننا نولد «أذكياء» أو «غير أذكياء»، وأننا مؤمنون بالقضاء والقدر، وبأن نحيا حياتنا كما لو كنا خادمين لذلك

المعتقد. بل إننا، على الأحرى، لدينا القدرة والطاقة لأن يمتد نطاقنا ليتغلغل داخل حياتنا (دويك، ٢٠٠٢م، ٢٠٠٨م؛ سوسا، ٢٠١١م؛ ويليس ٢٠١٠م).

لهذه النتائج تطبيقات واضحة، لا حصر لها، بالنسبة للتربويين والمعلمين، والتي يجب أن تكون مؤثرة في إدراك وتقييم وتطوير أنماط عديدة من الذكاء، وليس مجرد نمط أو نمطين. إن الطلاب الذين يأتون إلى المدرسة يفتقدون إلى خبرات تعلم ثرية، يمكن أن تعوض غياب الأساس اللازم؛ إذا وجدوا خبرات ثرية في فصولهم. وبالفعل، فإن كل الطلاب يجب أن يواصلوا بحماس تعلمًا جديدًا، أو أنهم يخاطرون بفقد قوة المخ البشري. إن الأدوار الرئيسة للمعلمين، عندئذ، تتضمن كلاً من: التأكيد بأن الطلاب يتحدون – بالتناسب – مع ما يواجههم من نقاط خاصة لمدخل ما، ضمن أي منهج أو موضوع مقرر من البحث أو مساعدة الطلاب على أن يفهموا، وأن يكونوا أكثر انخراطًا نحو الاتجاهات، وقادرين على الممارسة واتباع عادات التفكير التي تسهم بشكل إيجابي في تنمية المخ البشري.

المخ البشري نهم دائمًا للمعاني

ندين بالفضل للتقدم الحادث في تكنولوجيا التصوير في مجال الطب، ذلك التقدم الذي مكننا الآن من أن ننظر إلى داخل المخ البشري، وأن نرى الكيفية التي تقوم فيها بأداء وظائفها. إن مثل هذه الملاحظات قد تزايدت بسرعة كبيرة وعمَّقت من فَهمنا للتدريس والتعلّم. إننا نعرف الآن التفصيلات المهمة عن الأداء الأفضل بالنسبة للمخ البشري في أداء التعلم (كاين وكاين، ١٩٩٤م، ١٩٩٧م؛ وجنسن، ١٩٩٨م؛ والمجلس القومي للبحوث، ١٩٩٩م؛ وسوسا، ٢٠١١م؛ وسويلستر، ١٩٩٥م؛ وولفي، ٢٠١٠م).

إن المخ البشري يبحث عن الأنماط ذات المعنى ويقاوم التركيبات التي لا معنى لها. وعلى الرغم من أن المخ البشري يستطيع أن يحافظ على أجزاء من المعلومات المتفرقة أو المتباعدة عن بعضها البعض، فإنه من الأمور الأكثر كفاءة أن يتمكن المخ البشري من الاحتفاظ بالمعلومات التي يتم «تجميعها» – بشكل منظم في مجموعات وتصنيفات ومفاهيم وأفكار، التي تزيد من الدلالة على معاني هذه المعلومات (المركز القومي للبحوث، ٢٠٠٥م). إن المخ البشري يبحث باتساق عن عمليات ربط الأجزاء بالكل، والأفراد يتعلمون ربط شيء ما جديد إلى شيء قد سبق لهم فهمه

واستيعابه من قبل (بين – هور، ٢٠٠٦م؛ إريكسون، ٢٠٠٧م؛ سوسا، ٢٠١١م؛ ويليس، ٢٠٠٦م؛ وولفي، ٢٠١٠م).

إن المخ البشري يتعلّم بشكل أفضل عندما يتمكن من تكوين معانيه التي يستخلصها من المعلومات، أكثر بكثير مما يتعلمه عندما تفرض عليه معلومات ما.. إن المخ البشري لا يستجيب كثيرًا للأشياء التي تحمل معاني سطحية فقط؛ إذ إنه يستجيب بشكل أكثر فاعلية وتأثيرًا وكفاءة لشيء ما، يحمل معنى شخصيًّا وعميقًا – شيء ما يساعد في تشكيل الحياة، وملائم، ومناسب أو يتضمن توجهًا ما نحو المشاعر (سوسا، ٢٠١١م؛ سوسا وتوملينسون، ٢٠١١م؛ وويليس، ٢٠٠٦م؛ وولفي، ٢٠١٠م).

إن بحوث المخ البشري تخبرنا بالكثير عن الفردية لدى المتعلمين وعن طبيعة المناهج الفاعلة والتدريس المؤثر، كما أنها تخبرنا بأن كل مخ بشري حالة متفردة وغير متماثلة، وأن التربويين لا بد من أن يمنحوا فرصًا هائلة عديدة لمتعلمين متنوعين لتكوين الأفكار والمعلومات، كما تذكرنا البحوث – أيضًا – بأنه عندما نسمح لطلابنا بأن يربطوا بين الرواية التي يقرؤونها وما هو مألوف، فإن علينا أن نسأل أنفسنا بمنتهى الدقة: ما معايير الرواية التي قد تعتبر بالنسبة لقارئ واحد أمرًا مألوفًا، وأمرًا غير مألوف بالنسبة لقارئ آخر، والعكس صحيح (سوسا، ٢٠١١م؛ وسوسا وتوملينسون، ٢٠١١م؛ وويليس، ٢٠٠٦م).

والذي يعنينا في سياق هذه البحوث، هو أنه يتعين على المناهج التي تغرس تكوين المعاني لدى المتعلمين، أن تكون منظمة إلى مجموعات من تفريعات ومفاهيم ومبادئ حاكمة. إن المناهج الثرية بالمعاني يمكن تشخيص سماتها بتلك الدرجة العالية التي تثيرها من الاهتمام والملاءمة والدافعية وتحفيز مشاعر المتعلمين وخبراتهم. وإذا أردنا من طلابنا أن يحافظوا على اقتنائهم لشيء داخل المخ البشري، ويفهموا الأفكار ويستخدموها، وكذلك يوظفوا المعلومات والمهارات، فعلينا أن نعطيهم فرصة كافية ليكونوا المعاني اللازمة لديهم أو الأفكار الخاصة بهم والمعلومات والمهارات خلال الاندماج في مواقف تعليمية معقدة (سوسا وتوملينسون، ٢٠١١م؛ وويليس، ٢٠١٠م؛ وولفي، ٢٠١٠م).

تقترح بحوث المخ بشدة أنه إذا كان التعلّم عملية للربط بين المألوف واللا مألوف (أي ما تعلمناه من قبل، وما نتعلمه حاليًا - المترجم)، فإنه يجب على المعلمين أن يبدعوا تلك الفرص الوفيرة للطلاب لأن يربطوا بين الجديد والقديم. وهذه مهمة ذات ثلاثة تكليفات، أولها: أنه يجب على المعلمين تحديد المفاهيم والمبادئ الرئيسة، والمهارات الأساسية المتعلقة بموضوعاتهم، وثانيها: يجب على المعلمين أن يصبحوا خبراء متميزين فيما يتصل باحتياجات طلابهم التعلمية. وأخيرًا، فإن على المعلمين أن يستخدموا هذه المعلومات المتعلقة باحتياجات التعلم ليوفروا تلك الفرص التمايزية للطلاب ليشيدوا فهمهم واستيعابهم من خلال الربط بين ما يعرفونه والأساسيات التي يحاولون أن يتعلّموها (بين - هور، ٢٠٠٦م؛ وسوسا وتوملينسون، ٢٠١١م؛ وويليس، ٢٠٠٦م).

البشر يتعلمون أفضل مع التحديات المعتدلة (المتوسطة)

خلال عمليات الفَهم المتنامية لكل من الفسيولوجية، والمخ البشرى، فإننا نعلم الآن أن الأفراد يتعلمون بشكل أفضل، عندما يكونون في سياق، يجعلهم في مواجهة تحديات معتدلة (بيس ١٩٩٧م؛ سيزكسينتميلي، وراثوندي ووالين، ١٩٩٣م؛ وهاوارد، ١٩٩٤م؛ وجنسن، ١٩٩٨م؛ وسوسا وتوملينسون، ٢٠١١م، ووفيجوتسكي، ١٩٧٨م، ١٩٨٦م؛ وويليس، ٢٠٠٦م). لذا، فإنه نظرًا لتقديم أو طرح مهمة صعبة على المتعلم، فإنه يشعر بالتهديد والخوف من الفشل؛ الأمر الذي يدفعه إلى اتخاذ موقف انسحابي دفاعي، كي يبرر لنفسه هذا الإخفاق. إن المتعلم الذي يشعر بالتهديد، لن يكون بإمكانه المواظبة على التفكير في أمر ما أو حل مشكلة. وعلى الجانب الآخر، فإن المهمة السهلة للغاية هي - أيضًا- مثبطة للتفكير في أمر ما، أو حل مشكلة ما، كما أنها تشجع المتعلم على الدخول في حالة استرخاء، لا إنجاز فيها.

لا بد من أن تتناسب المهمة مع التحدي الذي تثيره، عندما تستدعي من المتعلمين أن يخاطروا بالدخول إلى معترك معرفي/ معلوماتي غير معروف بالنسبة لهم، ولكن لديهم من المعرفة السابقة ما يكفيهم لأن يبدأوا في طريق إنجاز المهمة، ولديهم دعم - بشكل أو بآخر - للوصول إلى مستوى جديد من الفَهم والاستيعاب. لنحاول أن نضع أسلوبًا أو وسيلة أخرى؛ إذ إن كلا النمطين من الطلاب، الذين يفشلون باستمرار، وأولئك الذين ينجحون بسهولة

بالغة، يفقدان دافعيتهما للتعلّم. ولكي يستمر التعلّم، فإن على الطالب أن يفهم أن العمل الجاد أمر ضروري ومطلوب، وكذلك القناعة والثقة بأن هذا العمل يؤدي – حتمًا وعامة – إلى النجاح. وعلى المعلمين – أيضًا – تذكر أن ما يمكن اعتباره اليوم تحديًا معتدلاً، فإنه يميل إلى ألا يقدم الدرجة نفسها من التحدي غدًا.. لا بد من أن يتناسب التحدي وينمو، كلما نمت قدرة الطلاب على التعلم (سوسا وتوملينسون ٢٠١١م؛ وويليس، ٢٠٠٦م).

ومرة أخرى، فإن هذه المعرفة الجديدة تطرح إرشادًا مهمًّا للتربويين، مؤداه، أن ما يمكن اعتباره تحديًا متوسطًا ومحفزًا بالنسبة لمتعلم واحد، قد يعتبر – على مدى أبعد – تحديًا بسيطًا (ولذلك يستدعي تحفيزًا بسيطًا) لزميل له في الفصل، كما أن المهمة نفسها قد تكون صعبة ومجهدة للغاية بالنسبة لزميل آخر في الفصل. إن مهام التعلّم يجب أن تكون منضبطة ومقاسة جيدًا بالنسبة للنطاق الملائم للتعلم لدى كل طالب.. والأبعد من ذلك، أن المهام المطروحة يجب أن تتدرج في صعوبتها – تصاعديًّا – وأن تظل سمات التحدي فيها مستمرة بالنسبة للطلاب.

التفكير في الطلاب الذين ندرِّس لهم

لقد كان هناك وقت، كانت فيه المدرسة لا تضم ذلك القدر الهائل من التنوع والاختلاف مثلما هي عليه اليوم، وكان الأطفال ذوو الصعوبات الفيزيائية (الجسمانية) أو المعرفية الشديدة يمكثون بالبيت ولا يذهبون إلى المدرسة، كما كان الأطفال في البيوت الفقيرة، بما فيهم المهاجرين من بلادهم إلى بلاد أخرى، يعملون في المصانع أو في أعمال أخرى ليعينوا عائلاتهم على ظروف الحياة.. أما أطفال المزارع والمناطق الريفية، فقد كانوا يعملون في الحقول، وينتظمون في المدرسة في غير أوقات الحصاد فحسب.. بينما كانت البنات غالبًا مستبعدات من التعليم المتقدم؛ بسبب قصور المنظور عن إدراك مدى دورهن في المجتمع، وحصره في مطالبتهن بالقيام فقط بدورهن الطبيعي (يقصد المؤلف الإنجاب والرعاية وتربية الأطفال – المترجم)؛ الأمر الذي لم يكن يتطلب دراسة أكاديمية موسَّعة.. وكان لدى أطفال الطبقة الثرية جدًّا مربون ومعلمون خصوصيون، أو أنهم يذهبون إلى مدارس مقصورة عليهم.

ومنذ زمن ليس بالبعيد تمامًا، فإن معظم الأطفال الذين كانوا يأتون إلى المدرسة، كان لديهم والدان (أم وأب) في البيت.. وكان واحد على الأقل من هذين الوالدين – عادة – يقوم بإحضار الطفل من المدرسة والذهاب به – أيضًا – إلى المدرسة في الصباح. بينما نحن الآن، نقوم بالتدريس لأطفال كثيرين، لديهم في منازلهم، أحد الوالدين فقط. وعلى الرغم من أن هذه الحقيقة ليست سلبية – في حد ذاتها – بالضرورة، إلا أنها تعقد حياة الأطفال. وأحيانًا ما يعاني الأطفال الخوف الشديد نتيجة هذا العزل.. إن عديدًا من التربويين يفتقرون إلى مساعدة دائمة؛ لإظهار مدى تقدم المدرسة أو الواجب المنزلي – أو حتى الاستماع إلى أحداث اليوم المدرسي.

إننا نعلم الأطفال، الذين – سواء للأفضل أو للأسوأ معًا – يقضون معدلاً كبيرًا من الوقت في الفراغ التخيلي (في قاعات الإنترنت والسايبر)، والذين أصبح عالمهم أكثر رحابة وأصغر من العالم الذي عاش فيه آباؤهم وأجدادهم. (تقصد المؤلفة بأن العالم اليوم أكثر اتساعًا ورحابة بما تمنحه إياه العوالم الافتراضية من مساحات لا حصر لها، وأصبح كذلك أصغر لأن تلك الإمكانات التكنولوجية الهائلة جعلت العالم قرية صغيرة للغاية – المترجم). إن الأطفال الآن يعرفون أشياء أكثر، ولكنهم قد يفهمون أشياء أقل مما يعرفونه.. إنهم اعتادوا التسلية والترفيه المعدين مسبقًا والسريعين، ومن ثم أصبح خيالهم أقل خصوبة ونشاطًا. وعلى الأطفال أن يتجاوبوا (يتكيفوا) مع الحقائق والمشكلات التي قد تكون غير معروفة بالنسبة لهم، والتي يحتاج أغلبها إلى أنظمة دعم أصغر وتقوية روح التقصي لديهم؛ للقيام بعمليات بحث حكيمة وواعية حول هذه المشكلات، ولدى الأطفال وعي بكل أنواع الاحتمالات والإمكانات الموجبة في عالم الكبار، ولكنهم يعانون من بساطة مستوى معرفتهم بالكيفية التي يبنون بها الجسور التي تقودهم إلى تلك المعرفة. إن هؤلاء البشر الصغار يتعاملون بأريحية ولهفة ومهارة مع التكنولوجيا المستحدثة، وبشكل يخيف عديدًا من الكبار البالغين، المسئولين عن عوالمهم.

واليوم، فإن أنماطًا أكثر من الأطفال يأتون إلى المدرسة، ويمكثون بها، وقد أحضروا معهم مدى أكبر من الخلفيات المعرفية والاحتياجات التعليمية. كما أن عديدًا من هؤلاء

الأطفال يفتقرون إلى «معطيات» (بدهيات) الحياة المبكرة، والتي قد تتعامل مع العلم على افتراض أكيد بضمان وجودها لدى الأطفال. كذلك، يحدث أن تقوم بيئات الأطفال بإثراء خبراتهم أو بإفقارها في الوقت نفسه. والأمر الأبعد من ذلك أن هناك فجوة كبرى بين الأطفال، الذين يستفيدون من خبرات الطفولة الثرية وأولئك الذين لم يسعدهم الحظ بامتلاك الفرص المناسبة لامتلاك هذه الخبرات.

السعي الحثيث وراء المساواة والتميز

في كل فصل، لا يحفل بدرجة التماثل بين طلابه، فإن هؤلاء الطلاب – حتمًا – سيمثلون مدى متميزًا من الجاهزية (الاستعداد) المتباينة، والمنظور الأوسع من الاهتمامات، وعدد وافر مكتمل من مداخل التعلّم ودافعية مختلفة تمامًا للتعلّم – أو على الأقل لتعلّم الموضوع الذي يتم تدريسه. الأمر في غاية البساطة، سنجد أن الطلاب في أي سياق تعلمي يتعلمون بشكل أفضل، عندما يثابر المعلمون على أن يدرِّسوا لطلابهم كبشر، يؤكدون اقترابهم (كطلاب) من التوصل إلى أهداف المحتوى الأساسية، كما يستخدم المعلمون المحتوى المعرفي المتميز لديهم ليعدلوا شرحهم وتدريسهم بطرق تدعم نمو طلابهم (تمايز الاستعداد)، والدافعية للتعلّم (تمايز الاهتمامات)، والكفاءة المتعلقة بالتعلّم (تمايز ملامح ونموذج التعلّم). إن الجهد المحتمل الكامل، والطاقة الكامنة في التمايز – على أية حال – يتم إدراكها، عندما يفهم التربويون ويحددون تلك الطاقات والجهود المحتملة؛ لإيجاد مدارس وفصول، تكفل وعدًا بتحقيق المساواة في توفير الإتاحية لكل الطلاب للوصول إلى التميز، لكل ذلك النطاق العريض من الصفوف والطلاب الصغار، الذين يتمركز مستقبل حياتهم، في منظوره الأكبر، على إدراك قيمة الجهد وضرورة النجاح الدائم مع التعلّم الدائم والدافعية الدائمة لمواصلة التعلّم.

إن أعدادًا غفيرة من طلاب اليوم يأتون إلى المدرسة من بيوت، يتم فيها دعم النجاح الأكاديمي، وهذه النمطية هي الحالة الشائعة؛ لأن الوالدين – على الرغم من أنهما يهتمان بعمق بأطفالهما – إلا أنهما يفتقران إلى الإدراك بأن النجاح المدرسي له عدة مكونات أساسية، أو لا يمتلكان المصادر اللازمة أو الوقت الكافي لأن يمدا أطفالهما بذلك النوع من الدعم، الذي سيكون مفيدًا لهما. وأحيانًا، يصل الطلاب إلى المدرسة، من دون أن يتوافر لديهم الأمان من

خلال الحب الوالدي. فمهما يكن السيناريو الحادث، فسيكون لدينا أطفال لن يكون جهدهم التعلّمي بالكثافة المطلوبة نتيجة افتقارهم إلى الخبرات والدعومات والنماذج والخطط، التي – إذا كانت موجودة – يمكن أن تحقق النجاح المدرسي المؤسس على توقعات الحياة. وعلى الجانب الآخر، فإن متعلمين عديدين آخرين يأتون إلى المدرسة، ولديهم دعم زاخم من البالغين بالنسبة لمهاراتهم ومحتواهم المعرفي، التي تكونت منذ شهور أو سنوات؛ حيث كان يتوقع أن يحدث تعلّمهم طبقًا لمنهج قياسي أو معاير.

إن الأمل الذي توجده المدارس لا بد أن ينتمي – في مقياس متساوٍ – إلى كل هؤلاء الأطفال؛ فغالبًا ما يتحدث التربويون عن المساواة كقضية للأطفال مقارنة بالمجموعة السابقة، والتميز كقضية للأطفال مقارنة بالمجموعة التي تليها. وللحق، فإن قضيتي المساواة والتميز يجب أن تكون على رأس قائمة الأولويات بالنسبة لكل الأطفال. إننا لا نستطيع أن نحقق المساواة بالنسبة للأطفال الذين يأتون إلى المدرسة، وهم معرضون لخطر تعثرهم وتأخرهم في التعلّم، مقارنة بزملائهم، ما لم نكن واثقين من أن أفضل المعلمين مستعدون لأن يساعدوا هؤلاء الأطفال على بناء أنواع الخبرات والتوقعات، التي ربما لا يكون العالم – خارج أسوار المدرسة – قادرًا على أن يبنيها لهم. كما أننا لا نستطيع أن نحقق التميز بالنسبة للأطفال، الذين لديهم مخاطر من الفشل الدراسي من دون رؤية حازمة وحيوية وفاعلة لمسألة تطوير طاقات وقدرات الطلاب بشكل كامل، تلك الرؤية التي تتضمن مساعدة هؤلاء الأطفال على النجاح بديناميكية في المناهج التي يتدارسونها. يجب أن تكون أحلامنا – مع أطفالنا – أحلامًا كبيرة، ويجب أن نكون شركاء مثابرين في مساعدة أطفالنا لأن يحلقوا نحو تحقيق هذه الأحلام. إن كلاً من المساواة والتميز يجب أن يكونا جزءًا من خريطة الطريق التي يرسمها هؤلاء الطلاب.

إن الأطفال الذين يأتون إلى المدرسة، ولديهم توقعات تفوق المستوى الذي يدرسونه في مجال أو أكثر، يحتاجون – أيضًا – إلى المساواة في الفرصة لأن ينمو محتواهم المعرفي ومهاراتهم، حيث يهدف المعلمون آنذاك إلى التأكد من أن الجهد المحتمل لدى الطلاب لا يفتر همهم نحو التعلّم. إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى معلمين ينمذجون ويوجهون ويطالبون

بالتميز – أولئك المعلمين الذين يساعدون طلابهم على تحقيق الأحلام الكبيرة، والذين يقودونهم نحو الخبرة والقبول ومواجهة التحدي الشخصي. إن كلاً من المساواة والتميز يجب أن يكونا جزءًا من خريطة طريقنا بالنسبة لأولئك الطلاب – تمامًا مثلما يجب أن تكون لكل متعلم يأتي إلينا (إلى المدرسة).

إن كل طفل مهيأ لأن يكون حلمًا واعدًا تتحقق فيه مثالية المعلم وتفاؤله وحماسه ووقته وجهده، ذلك المعلم الذي سيقوم بكل شيء ممكن، وفي كل يوم؛ من أجل أن يستجيب لأي مجموعة من الأطفال (أو أي طفل بمفرده)؛ إذ كانت لدى هؤلاء الأطفال أداءات غير صحيحة وغير ملائمة، وحالة من حالات الإحباط، التي تجاوزت التشبث بالأمل، أو الحالات التي لا تستأهل انتباهًا مركزًا. إن توفير المساواة في إتاحة التميز لكل الطلاب هو تحدي أخلاقي واسع النطاق للمدارس المعاصرة.

التقسيم إلى مجموعات وعلاقته بقضية المساواة والتميز

لقد حاولت المدارس مواجهة احتياجات «النطاق الكامل» للمتعلمين بواحدة من الطرق الثلاثة التالية. أولاها، وأكثرها شيوعًا، هي أن المدارس قد خصصت حجرة واحدة تقريبًا لكل المتعلمين في سنّ معينة، مع بعضهم البعض، حيث يقدم لهم تدريس متواضع – كلما أمكن – واهتمام ضعيف للغاية لاحتياجات التعلّم الفردية، وثانيتها: إن المدارس قامت بفصل الطلاب الذين لا تتناسب قدراتهم مع النمط التدريسي المستخدم؛ لأنهم كانوا يعانون في تعلم مادة دراسية أو أكثر؛ إذ كانت هذه المدارس تعلم أكثر من مناهج (الصف – المستوى)؛ الأمر الذي نتج عنه عدم إجادة الطلاب للغة المستخدمة في الصّف.. وهكذا، نجد هؤلاء الطلاب النمطيين – الذين يعملون خارج الصف العام التقليدي، سواء لجزء من اليوم الدراسي أو طوال اليوم الدراسي في صفوف خاصة – مع طلاب متماثلين، والذين يصنفهم التربويون بأنهم «الطلاب ذوو الاحتياجات المتماثلة». وتتمحور الفكرة حول أنه في هذه الإعدادات من الصفوف والطلاب، يمكن للمعلمين أن يواجهوا احتياجات هؤلاء الطلاب، حسب مستواهم المعرفي والمهاري. وفي توافق تام مع مقترحات الإدراك العام – على أية حال – فإن

البحوث التربوية تقترح أنه بالنسبة لأولئك الطلاب الذين يعانون في جانب أو أكثر من التعلّم، فإن مثل هذا التجانس أو التماثل في خبرات التعلّم يمضي منحرفًا عن مساره المطلوب (جاموران، ١٩٩٢م؛ وجاموران، ونيستراند وبيرينذز وليبور، ١٩٩٥م، ٢٠١٢م؛ وأوكاس ١٩٨٥م؛ وسالفين ١٩٨٧م، ١٩٩٣م).

يحدث غالبًا في معظم الإعدادات التي تستهدف إفادة المتعلمين، الذين يتباطأ أو يضعف أداؤهم المدرسي خلف مستوى أقرانهم من الطلاب، أن ينحدر سقف توقعات المعلم بالنسبة لهؤلاء الطلاب؛ حيث تكون المصادر والمواد التعليمية أكثر بساطة، ويكون مستوى المنهج أو المقرر الدراسي غير ملهم أو مبدع أو محفز، ويكون إيقاع التعلم بطيئًا. وعندما ينظر الطلاب إلى أقرانهم، لن يروا إلا طلابًا لم يتم تشجيعهم أو طلابًا استسلموا لأدائهم المدرسي غير الجيد.. وهناك عدد قليل للغاية من الطلاب، الذين يهربون أو يفلتون من هذه التصنيفات بالاجتهاد في أدائهم؛ ليتحولوا بشكل نمطي إلى الصفوف المتقدمة. وبمعنى آخر، فإن الصفوف العلاجية تميل إلى أن تحتفظ بالمتعلمين الذين تعالج أداءاتهم وأخطاءهم في التعلّم، إلى أن تنتهي معالجة هذه الأخطاء (جاموران، ١٩٩٢م؛ جاموران وآخرون ١٩٩٥م). وكما تنعكس آراء فان مانين (٢٠٠٣م) على النحو التالي:

> عندما أطلق ذات مرة وصف طالب بـ«سلوك مثير للمشكلات» أو بـ«ضعيف الإنجاز»، أو عندما أشير إلى ذلك الطالب باعتباره «شخصًا ما» لديه نمط تعلم نوعي، أو صاحب «نمط خاص من التوظيف المعرفي»، فإنني أحاول – في الحال – أن أتوصل إلى ملف الإنجاز الخاص بيّ، فيما يتعلق بالحيل التدريسية التي استخدمها للقيام بالتدخلات العلاجية التدريسية النوعية. وما حدث آنذاك هو أنني أضعت الفرصة لاحتمال الاستماع الصادق لما كان يعانيه هذا الطالب، وكذلك أضعت الفرصة لرؤية هذا الطالب كما ينبغي. وبدلاً من ذلك، قمت بتصنيف الطالب في قائمة لغوية ما، ذات اشتراطات قوية وكثيرة، كما لو كانت سجنًا حقيقيًّا. إن وضع الطلاب في قوائم منفصلة باستخدام لغة تقنية أو أدائية (أجهزة) أشبه بعملية تنازل أو هجر روحي (ص١٨).

ويقترح بعض الباحثين (آلان، ١٩٩١م؛ وكوليك وكوليك ١٩٩١م) أن المتعلمين المتفوقين الذين يكونون داخل صفوف متجانسة ومتماثلة ذات إيقاع أدائي متسارع، يستفيدون من معدل إيقاع التعلّم السريع، وعوامل التحفيز والتهيئة داخل المقرر، بالنسبة للمعلم الذي يرعى توقعاته بخصوص طلابه، وكذلك المواد الإثرائية. وبمعنى آخر؛ فإن هؤلاء الطلاب يستمرون في التقدم. وهذه الدراسات – على أية حال – تقارن بين مخرجات الطلاب الفائقين في الإعدادات المتماثلة، التي يتم التعرف فيها على احتياجاتهم التعليمية، وتتم معالجتها بمخرجات الطلاب المتعثرين في إعدادات متباعدة أو مختلفة، لا يتم فيها إدراك احتياجات الطلاب التعليمية أو معالجتها.

هناك قدر متواضع من البحوث المتعلقة بمخرجات الطلاب في الإعدادات المتباينة/ المتباعدة، والتي يتم فيها تعرّف احتياجاتهم التعليمية ومعالجتها. وهذه الدراسات والبحوث تقترح أن الخيار الأخير يمكن أن يكون حيويًّا ومباشرًا وبديلاً قويًّا عن الصفوف المتجانسة للمتعلمين المتقدمين.. إنه، بمعنى آخر، ليس متماثلاً، ولكنها المسائل الملفتة للاهتمام في الاحتياجات الأكاديمية المتقدمة للمتعلمين هي التي تهمهم بشكل أكبر (بيكر وسويني، ٢٠٠٨م؛ وبوريس وجاريتي، ٢٠٠٨م؛ وراسموسين، ٢٠٠٦م؛ وريس وماكوتش ليتل موللر وكانيسكان، ٢٠١١م؛ تييسو، ٢٠٠٢م؛ وتوملينسون، بريمجيون ونارفايز، ٢٠٠٨م). وبالإضافة إلى ذلك، فقد تمَّ عمل إعدادات مدرسية، ذات درجة عالية من الانتقاء؛ لإعداد طلاب ذوي قدرة عالية، من المحتمل أن تؤدي إلى نقص واضح في المفاهيم الذاتية لدى هؤلاء الطلاب، مع أصداء بطموح اللاعبين واكتسابهم قدرات اتخاذ القرارات، كتعلم مستدام طوال الحياة، يدوم معهم سنوات طويلة في مستقبل حياتهم (مارش، وتاوتوين، ولودك، وباوميرت وكولر، ٢٠٠٧م؛ وسياتون، ومارش ووكرافن، ٢٠١٠م).

ونظريًّا، فإن مسألة إيجاد فصول متجانسة أكاديميًّا يجب أن تجابه مسألة المساواة في الإتاحة للتميز لكل المتعلمين؛ وذلك ببساطة لأنه في وجود الطلاب المتفوقين أو المتعلمين المتفوقين سيكون المدى الكامل للمتعلمين في الفصل مفيدًا من حيث المناهج ذات المستوى العالي والتدريس المصمم للمتعلمين الفائقين. وهناك ثلاثة عيوب رئيسة، ينطوي عليها هذا الافتراض – على أية حال – بالنسبة للمدارس التي تستند وظيفتها إلى هذه النقطة.

أول هذه العيوب، هو أن الطلاب المتعلمين الذي يعانون من صعوبات لن يمرّوا بخبرات نجاح على المدى الطويل، بكونهم في فصول غير متماثلة أو متجانسة، ما لم يكن المعلمون مستعدين وقادرين على التلاقي معهم في نقاط الاستعداد لديهم، وأن لدى الطلاب القدرة على تزايد معدلات تعلّمهم إلى أن يصبحوا قادرين على تزايد معدلات التعلّم لديهم بأنفسهم، وأن يستطيعوا الأداء بكفاءة وثقة كالمتعلمين الآخرين. وبالإضافة إلى أن الطلاب الذين يعانون في فصول غير متماثلة قد يمثلون توقعات عالية لكل الطلاب، فهذا لا ينطبق على الطلاب إذا ترك للطلاب أمر تحديد الكيفية التي يتمكنون فيها من اللحاق بسقف هذه التوقعات العالية.

وثاني هذه العيوب، الأمر المتمثل في تحدٍّ آخر، مؤداه أنه في فصول غير متماثلة، غالبًا ما تطرح أسئلة على المتعلمين الفائقين في أن يقوّموا حجمًا أكبر من العمل عمّا كانوا يعرفون كيف يبذلونه من قبل؛ لضمان نجاح الطلاب الآخرين، خلال معظم اليوم الدراسي، بخدمة الأقران، أو بانتظار (مع الصبر بطبيعة الحال)، بينما يقوم الطلاب ذوو التفوق الأقل بمواصلة أدائهم من أجل الوصول إلى إتقان المحتوى، الذي أجادوه بأنفسهم من قبل ضمنًا — والذي يكون أحيانًا مفهومًا بوضوح — ولذا، فنحن نقترح أن المتعلمين المتقدمين، سيكونون في حالة طيبة، من دون توجيه انتباه خاص، صوب احتياجاتهم؛ إذ إن مستواهم قد ارتفع بالفعل، وبمعنى آخر، فإن المنهج والتدريس في فصول عديدة يميل إلى أن يستهدف «متوسط». إن الطلاب لا يعولون على طبيعة المتعلمين الفائقين واحتياجاتهم، وهذا المدخل لا يستطيع بوضوح أن يحقق تقدمًا حقيقيًّا للطلاب الذين يتجاوز أداؤهم طموحات المناهج المصممة لتعلمهم الذين يعرفونه بالفعل.

العيب الثالث يكمن في الاختلاف أو عدم التماثل؛ حيث إنه عند ممارسته بشكل نمطي، يتطرق إلى الافتراض القائل: إن ما يحدث في الصفوف غير المتجانسة «للمتعلمين النمطيين» يفيد بشكل فعلي كل الطلاب في سنّ معينة. وكانت المقدمة تقول: إن كل واحد يمكن أن يستفيد من الصفوف المعيارية ذات المستوى الصفّي. وفي الحقيقة، فإنه غالبًا ما تكون الحالة هي أن هذا المعيار يحقق أفضل نتائج ممكنة، عندما نعرف ما نفعله، حتى بالنسبة للطلاب الذين يؤدون على مستوى صفّي مماثل أو قريب من المستوى المعياري. وبالدخول في

عالم القرن الحادي والعشرين، فلا زالت الصفوف غير المتماثلة تتبع مدخلاً واحدًا يناسب الجميع في التدريس والتعلّم، حيث توضع خطة تدريس معيارية (قياسية) تستوعب بعض المتعلمين، بينما تضيق الخناق على البعض الآخر، وتفشل في إلهام أو دافعية معظمهم. ومثل هذا المدخل لا يمدّ بالمساواة أو التميز لأي أحد.

وعلى النقيض من ذلك، نجد التمايز يطرح إمكان إيجاد مجتمعات غير متماثلة مؤثرة وفاعلة للتعلّم، محكومة بأنماط فصلية مرنة، تسمح بالاهتمام باحتياجات التعلّم المتنوعة لدى الطلاب، بل وتدعو إليها. وفي هذه الصفوف، تعتبر المناهج الصعبة المعقدة هي نقطة البداية للتخطيط التدريسي – فعليًّا – لكل المتعلمين، كما أن لكل المتعلمين إمكانية واضحة للمجتمع المدرسي الواحد والمساواة والتميز.

«ما نعرفه» في مواجهة «ما نفعله»

على الرغم من الانبهار الآسر بالمحتوى المعرفي الجديد، الذي أصبح لدينا عن التعلّم، والكيفية التي يعمل بها المخ البشري، وكذلك عن المكونات الفاعلة للتقسيم إلى مجموعات والصفوف التي تغيرت تغيرًا كبيرًا، عبر المائة سنة الماضية.. على الرغم من كل ذلك، إلا أننا لازلنا نفترض أن الأطفال – في سنّ معينة – متماثلين مع بعضهم البعض بدرجة كافية لأن يستطيعوا – ويجب – أن يجتازوا المناهج المتماثلة التي تؤدي بأساليب متماثلة. والأبعد من ذلك، أن المدارس تعمل، انطلاقًا من فكرة مؤداها أنه يتعين على كل الأطفال إنهاء المهام الفصلية بأقرب شكل ممكن إلى اللحظة التي يتعين عندها إنهاء هذه المهام، وأن العام المدرسي يجب أن يكون ذا طول واحد لكل المتعلمين.

ولتحقيق هذه الغاية، يقوم المعلمون عامة بتقييم مدى إجادة الطالب للمحتوى من خلال اختبارات، تعتمد على فصول نوعية خاصة من نصّ مدرسي، يتم تكييفه، واختبارات جمعية (تعريفية) في نهاية فقرات أو فترات دراسية مخصصة لذلك. ويستخدم المعلمون نظام التصنيف نفسه لكل الطلاب في سن معينة وصف دراسي محدد. ومهما كانت نقاط البداية في العام الدراسي، ومع نظام التصنيف، فإنها تقدم قدرًا قليلاً من التقدم؛ لأن أي توضيح عمّا إذا كان

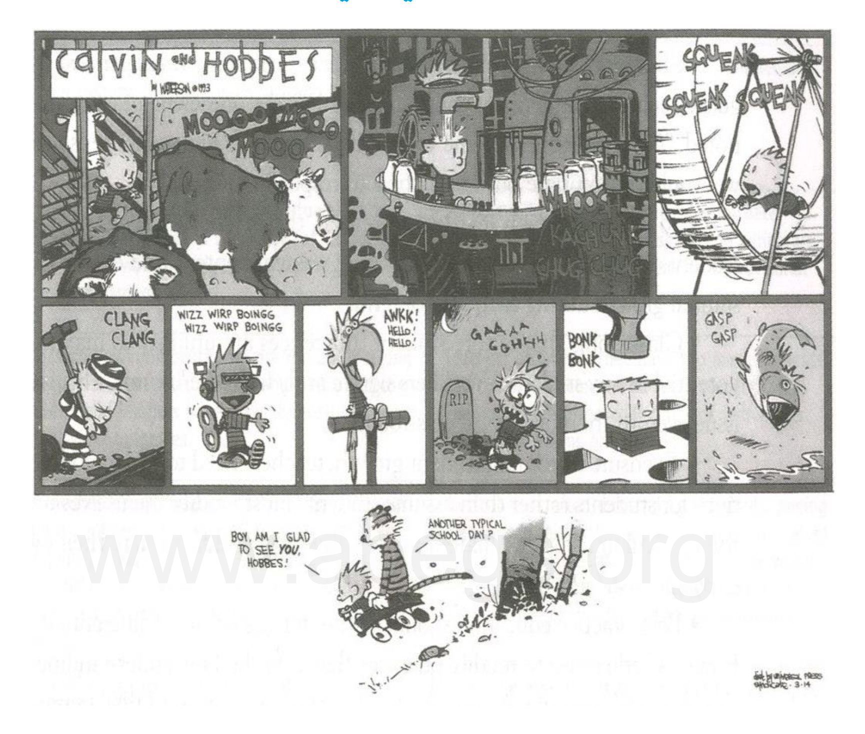
الطلاب قد نموا بشكل فردي منذ فترة التصنيف السابقة، أم أن الدرجة التي أسهم بها الطلاب واتجاهاتهم وعاداتهم الذهنية في نجاحهم كانت واضحة، أم أنها أسهمت في عدم نجاحهم. وقبيل نهاية العام الدراسي، يبدأ مديرو المدارس في معايرة الاختبارات وجعلها قياسية، بدرجة تمكن كل الطلاب – في سنّ معينة – من الوصول إلى المستوى المتوسط من الأداء، لمحتوى سبق توصيفه من خلال تاريخ الامتحان المحدد سلفًا. ويتم الاحتفاء بالمعلمين والطلاب والمدارس التي تحقق المستوى المرغوب فيه من الأداء؛ أما تلك المدارس التي لا تحقق الأداء المطلوب، فيوجه إليها تأنيب رسمي قاس، من دون اعتبار للخلفيات أو الفرص أو أنظمة الدعم المتاحة لأي مجموعة من الجماعات التي بها (المعلمون والطلاب من وجهة نظر المؤلفة – المترجم).

وغالبًا ما تؤسس المناهج على الأهداف التي تستلزم من الطلاب أن يعتمدوا على تراكم المحتوى المعرفي لديهم من جهة، والاحتفاظ بنوعية متغايرة من الحقائق من جهة أخرى، أو بممارسة المهارات التي اتسع نطاق مداها التطبيقي من أي سياق ذي معنى.. ولا تزال أوراق العمل المعتمدة على الأنماط اللغوية والأمثلة وتطبيقاتها تمثل التكنولوجيا التعليمية الأساسية، مع الإرث القديم في التوصية بالمبادئ التربوية السلوكية التي رسخت جذورها بثبات، في ثلاثينيات القرن العشرين. ولا يزال المعلمون – كذلك – يديرون دفة فصولهم بإحكام شديد، ويميلون إلى بذل جهد يفوق بكثير الجهد الذي يبذله طلابهم وبشكل أكثر نشاطًا وحماسًا في أغلب الوقت.

وإلى الدرجة التي تركز فيها المدارس بالفعل على تنمية وتطوير الذكاء لدى الطلاب، فإن الأوضاع الحالية تعكس حقيقة – وإن كانت ضيقة النطاق – مؤداها أن الشرائح التحليلية للذكاء اللفظي والمحوسب هي شرائح مهمة بالفعل. وهذه تقريبًا الحال نفسها عمّا كانت عليه – في هذا الصدد – منذ قرن مضى، عندما آمن عامة الناس بأن قليلاً من القراءة والكتابة والحوسبة سوف يخدم المتعلمين بشكل جيد في مرحلة البلوغ المحكومة بالأداءات التجميعية والقيام بممارسة الأعمال الحقلية. إن المدارس تعد الأطفال للاختبارات أكثر من أن تعدهم للحياة.. وأحيانًا ما يعبر صانعو أفلام الكارتون عن هذه النقطة بشكل قوي للغاية، أكثر من الأعمال النثرية التي تتناول نقد هذه الظاهرة (انظر الشكل رقم ٣– ١).

عندما لا يؤدي مدخل «الالتزام والطاعة المطلقة» إلى إحداث نتائج طيبة في التعلّم بالنسبة للأطفال (وهو لا يؤدي إلى ذلك في الغالب)، فإننا نقوم بفصلهم عن بعضهم البعض على أساس من: الانطباعات التي كونّاها عن قدرة كل منهم، وبافتراض عدم وجود تنويه بأن الأجهزة والعمليات التي نستخدمها لتصنيف الطلاب هي غير كفؤة بشكل صارخ؛ لأن تؤدي ذلك الغرض ومن خلال مناقشات غير مستفيضة أو كافية (إذا وجدت) عن تصنيف أنواع التأثيرات الحادثة على الطلاب وتنميطها إلى: تأثيرات فردية، وتأثيرات جماعية على وجه الإجمال. وعندئذ، نتأكد – بصورة تنظيمية – من أن معظم المتعلمين الفائقين يحصلون على معظم خبراتهم، كما أن معلميهم المتميزين بتدفق حيويتهم ونشاطهم – بالإضافة إلى نوعية المنهج – يسهمان بشكل مخطط في إعداد هؤلاء الطلاب كمفكرين، قادرين على حلِّ المشكلات. وفي الوقت نفسه، فإننا نكلف معظم الطلاب ذوي المستوى غير المتميز بأن يكونوا في عهدة أو تحت إشراف أحدث المعلمين تعييناً أو أكثر هؤلاء المعلمين تثبيطاً لهمم الطلاب ودافعيتهم، وأن يدرسوا لهم الكم المعرفي، الذي يتطلب أقل قدر ممكن من المثابرة والممارسة لمستوى منخفض من المهارات القليلة العدد والضعيفة الأثر، عاماً بعد عام. وبعد سنوات محدودة، عندما يتأرجح بندول الاهتمام ناحية الوعي والإدراك بأن الطلاب في فصول المستوى الأعلى لديهم قدر أكبر من التعلّم المتدفق بالحيوية والنشاط والنجاح، والأكثر بكثير عن الطلاب ذوي المستوى المنخفض، نبدأ مرة أخرى في استبعاد الصفوف غير المتماثلة في تركيبات طلابها، ولكننا – للأسف – نادراً ما نولي انتباها جاداً وكافياً إلى الإيفاء باحتياجات الطلاب في هذه التشكيلات الجديدة التي استحدثناها من الطلاب.

الشكل رقم (١-٣)
يوم دراسي نمطي آخر



إن نقل الطلاب وإعادة تشكيلهم ليس الحل – ولن يكون – لإيجاد مدارس تعمل من أجل كل الطلاب القادمين إليها، وإنما يكمن الحل في إيجاد الإرادة والرغبة في دعم خبرة المعلم في إيجاد وإبداع فصول، يكون المعيار فيها مناهج ذات مستوى رفيع، ويستخدم فيها التمايز باعتباره آلية ناجعة؛ لمساعدة مدى رحب متسع من الطلاب على أن ينجزوا أو حتى يتجاوزوا المعايير المتعلقة بإنجازهم إلى ذلك المستوى المتميز، وضرورة أن يتم ذلك بمنتهى الجدية والالتزام، ويلخص الجدول رقم (٣– ٢)، ما نعرفه مما يبدو أنه ممارسة تعليمية في مواجهة ما نفعله غالبًا، على الرغم من حصولنا على تلك المعرفة. وبوضوح، فإن هناك استثناءات من القاعدة (كطبيعة أي قاعدة) ولكن تظل القاعدة – في كل الأحوال – هي المهيمنة والسائدة.

لقد كتب ملاحظون ومراقبون عديدون كتابات جيدة وتتسم بالحكمة والمنطق عن السبب الذي من أجله تبدو المدارس، وكأنها تقاوم أو تعارض التغيير (ديوك، ٢٠٠٤م؛ وفولان، ١٩٩٣م؛ وفولان وستيجيلابور، ١٩٩١م؛ وكينيدى، ٢٠٠٥م؛ وساراسون ١٩٩٠م، ١٩٩٣م). والنقطة الجوهرية هنا هي أنه ما دام هناك معلمون عديدون يبتدعون ويجددون ويتبنون التقدم، الذي حدث طوال القرن الماضي، فإن ممارسة التعليم وأداءاته تظل ثابتة من دون نقصان.

ولكي نوحد ممارساتنا مع أفضل درجات الاستيعاب الحالية للتدريس والتعلم، فإننا نحتاج إلى أن نبدأ تحرياتنا واستقصاءاتنا عن الكيفية التي يمكن أن نقوم من خلالها بتمايز التدريس، مع إرفاق ذلك ببعض الافتراضات المهمة:

- يختلف الطلاب في معدل خبراتهم واستعدادهم واهتماماتهم وذكاءاتهم ولغتهم وثقافتهم، وجنسهم النوعي ومزاج التعلّم (أسلوب التعلّم). وكما ورد في ملاحظة أحد معلمي المرحلة الأساسية: «إن الأطفال يأتون – بالفعل – إلينا مختلفين ومتمايزين؛ ومما يكون ذا مغزى مفهوم أننا نقوم بتمييز تعليمنا وتدريسنا إياهم كاستجابة لتمايزهم هم أصلاً..».
- لتعظيم جهد كل متعلم، فإن المعلم يحتاج إلى أن يقابل كل الطلاب عند نقاط بداياتهم الذاتية في المحتوى المهم، والتأكد من النمو البدني خلال كل فصل دراسي.
- الصفوف التي تتجاهل اختلافات الطالب لا تحاول أن تعظم الطاقة والجهد لدى أي طالب، قد يختلف بشكل ملحوظ عن «الطالب الطبيعي»، وهذه القضية، يمكنها أن تحدث – أيضًا – في الصفوف المتماثلة.
- لكي نتأكد من تعظيم نمو الطالب، فإن المعلمين يحتاجون إلى إجراء تعديلات للطلاب، أكثر من افتراض أن على الطلاب أن يعدلوا أنفسهم بما يناسب المناهج. وفي الحقيقة، فإن الأطفال نادرًا ما يعرفون كيفية قيامهم بالتمايز لمناهجهم بنجاح.
- يجب أن تكون أفضل ممارسة تربوية، ذاتها، مشكلة لنقطة بداية التمايز. وهذا يشكل إدراكًا ضعيفًا لتعديل ممارسات وأداءات قد تعوق تحقيق أفضل فَهم لتدريس والتعلّم، وفي ملاحظة للتربوي سيمور ساراسون (١٩٩٠م)، فإنه يذكرنا بأن أية جهود فصلية

ليست مدعومة بالفَهم لما يجعل الطلاب يحتفظون بلهفتهم وحماسهم للسعي الحثيث نحو المعرفة، فإن مآلها إلى الفشل.

- عندما تؤسس الصفوف حسب أفضل ممارسة تربوية، ويتم تعديلها لتكون ذات استجابة استباقية لاختلافات الطالب، فإنها بالفعل تفيد كل الطلاب. إن التمايز يواجه احتياجات كل من الطلاب الذين يعانون صعوبات في دراستهم، والطلاب المتعلمين الفائقين.. إنه يواجه احتياجات الطلاب الذين تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الثانية بالنسبة لهم، والطلاب الذين لديهم مدخل قوي إلى تفضيلات التعلّم، كما أنه يخاطب اختلافات النوع (الجندر) والاختلافات الثقافية. إنه يهتم بمنظومة/ مصفوفة من نقاط القوة والاهتمامات والمداخل المرتبطة بالتعلّم، والتي تترافق – بالقطع –مع المتعلمين في المدرسة.. كما أنه (التمايز) يتسم بالوفاء للحقائق التي تقول: إننا لم نولد من أجل أن نكون نسخًا طبق الأصل من بعضنا البعض، وأنه بالدعم الذكي الحصيف، فإن كل الطلاب يستطيعون أن ينجزوا أكثر بكثير مما كانوا يحلمون بأنهم يستطيعون تحقيقه. ويذكرنا هوارد جاردنر (١٩٩٧م) بأنه حتى إذا استطعنا تشخيص الكيفية، التي يمكن أن نجعل بها أي شخص عازف آلة "الكمان" بارعًا، وعضوًا في أوركسترا ذي مستوى رفيع، ممن يعزفون الموسيقى على آلات متعددة، منها: آلات الإيقاع وآلات النفخ والآلات النحاسية، وكذلك غيرها من الآلات الوترية. إن التمايزات تتم بخصوص الأداء ذي النوعية العالية لكل الأفراد، وتعطي كل الطلاب الفرصة لأن ينموا نقاط تميزهم الخاصة، كما أن التمايز يدعم الطلاب في إجادة وإتقان كل المهارات الأساسية والكفاءات الرئيسة والعادات الذهنية والعملية للأشخاص الناجحين، بما يدعم المخرجات الموجبة – بالفعل – في كل مجال من مجالات الحياة.

الشكل رقم (٣-٢)
الفهم والاستيعاب مقابل الواقعية في الممارسات التربوية

ماذا نعرفه	ماذا نفعله غالباً
• الطلاب أكثر تنوعًا اليوم، عن أي وقت مضى في تاريخ البشرية.. التنوع أمر طبيعي ومفيد.	• نميل إلى أن نرى الطالب واختلافه كأمر مسبب للمشكلات.
• الذكاء انسيابي بلا حدود، وليس ثابتًا بشكل جامد. وفي الحقيقة، فإن كل الطلاب بالفعل يستطيعون أن يتعلموا ما هو أساسي للنجاح في المدرسة، إذا أدوا مهامهم وممارساتهم بذكاء ودأب وجدية مع دعم صفّي قوي.	• تميل المدارس إلى أن يتسم أداؤها بتحديد أي الطلاب يتسم بالذكاء، وأيهم لا يتسم بالذكاء؛ لكي تقوم بفصلهم في تشكيلات، ترى أنها تحقق لها المواءمة التدريسية.
• تعتمد البيئات الصفية على علاقات جذرية قوية بين المعلم – الطالب، والتي يتأسس عليها تكوين مجتمعات المتعلمين ذات التأثير الإيجابي الأعلى على مخرجات الطالب.	• يشعر المعلمون غالبًا بأن لديهم أعدادًا كبيرة جدًّا من الطلاب، وأن عليهم التزامات كثيرة لأن يعرفوا الطلاب بشكل جيد. وتميل الصفوف غالبًا إلى تكوين مجموعات من الطلاب (تعتمد على العلاقة بين أفراد كل مجموعة – المترجم) بدلاً من تكوين فرق من المتعلمين.
• يجب على المناهج أن تساعد الطلاب على أن يفهموا كيفية تنظيم القواعد والنظم التي تجعلهم قادرين على الفَهم، وأن ينخرطوا فيما يؤدونه من مهام، وأن يركزوا على فَهمهم وكيفية نقله إلى محتوى معرفي، يكون مناسبًا لحياتهم، ويعدهم كمفكرين، قادرين على حلِّ ما يصادفونه من مشكلات.	• يتم إملاء أو فرض المناهج غالبًا بصورة سلطوية، مع ربطها بمعايير، وأدلة سير تعلّم ونصوص مدرسية. ونادرًا ما تتلاقى مع حياة الطلاب الواقعية أو تساعدهم على تكوين معانٍ للعالم المحيط بهم من حولهم. ويتم التأكيد فيه على «إجابات صحيحة» لا تشجع على عمق التفكير وتكوين المعنى المناسب.
• يستخدم التقييم الوصفي للإمداد بتغذية راجعة نوعية، ولكي ترشد التخطيط التدريسي، ولكي تطور استقلالية الطالب، والتي لها تأثير فاعل ومؤثر في تعلّم الطالب.	• يستخدم التقييم الوصفي غالبًا لإعطاء تصنيفات لأداء الطلاب، ونادرًا ما يستخدم في تعديل التدريس للاستجابة لاحتياجات الطلاب المختلفة، كما يندر استخدام الطلاب للتغذية الراجعة الناجمة عن التقييم في التخطيط لنجاحهم.
• اختلاف الطالب مسألة مهمة في التعلّم، وتوضع موضع الاعتبار؛ لأنها ضرورية للغاية في عملية استدامة التعلّم.	• نحن نميل إلى تدريس الطلاب باعتبار فكرة أن كل الطلاب – في سنّ معينة – متماثلون بالضرورة.

الشكل رقم (٣-٢)
الفهم والاستيعاب مقابل الواقعية
في الممارسات التربوية (تابع)

ماذا نعرفه	ماذا نفعله غالباً
• التدريس يتميز بكونه استجابياً لجاهزية الطالب (استعداده) واهتماماته، وتبني المداخل لتدعيم نجاح التعلم لعدد أكبر من المتعلمين.	• نميل إلى الإصرار على تقديم تدريس يناسب (كل المقاسات) أي لا يحفل بالفروق بين المتعلمين، ونتبنى مداخل ثابتة للتدريس والتعلّم والمصادر والمواد التعليمية... إلخ.
• الإدارة الصفّية تيسِّر النمو بشكل أفضل، عندما توازن بين توقعاتها ومرونتها، وتدعم التوجيه – الذاتي للطالب، وتنبني على علاقات قوية بين الطالب – المعلم.	• تميل الإدارة الصفّية إلى ترسيخ ثقافة الإذعان والانقياد، ذات الاتجاه – المتصلب، والتركيز على تصنيف «الإجابة الصحيحة الوحيدة» بدلاً من إطلاق ملكات وعنان التفكير؛ نتيجة افتقادها الثقة في الطلاب.
• لم تثبت جدوى أو فاعلية تصنيف الطلاب في مسألة رفع أو زيادة إنجاز الطالب، وهي تحتل موقعاً متميزاً في قائمة مصطلحات «رؤية الطالب حسب قدراته الخاصة المتميزة وانطلاقاً من قدرات الآخرين».	• نحن نميل إلى تفضيل التصنيف أكثر من الاهتمام بإبداع أو إيجاد الصفوف المدمجة، والتي صممت للتأكد من أن مدى رحباً من الطلاب يتعلمون ويعملون مع بعضهم البعض بشكل أفضل.



ومن أهم المحاور التي تشكل ملامح التمايز أنه يطالب المعلمين بالتشبث بعدة أسئلة بسيطة، هي: أولها، لماذا نفترض أن الأطفال – في سنّ معينة – قابلون للتبادل والاختلاف بالطريقة التي يتعلمون بها؟ ما الدليل الذي نمتلكه على أنهم (الطلاب) يأتون إلى فصلنا بقدر متماثل من المهارات، والقاعدة المعرفية، والاتجاهات، والعادات العقلية، ونقاط التميز، والميول الذاتية، والدافعية، ومستوى الثقة، ونظام الدعم والمدخل/ المنهج إلى المدرسة؟ ومن دون هذا الدليل، فلماذا نستخلص دائماً أنه من الأمور المنطقية وذات المعنى، بدرجة أكبر بالنسبة لطلابنا جميعاً أن يتعلموا المحتوى نفسه بالطريقة نفسها، بل وبالمعدل ذاته، وأن نعتقد أنه من المجدي بالنسبة لهم أن يلبسوا جميعاً مقاساً واحداً من الأحذية، ويأكلوا قدراً واحداً متماثلاً من الطعام، أو يأخذون القسط نفسه من النوم؟ إن الإجابات عن هذه الأسئلة تمنحنا – ويجب أن يحدث ذلك – أقصى درجة ممكنة من التطبيقات المتعلقة بالكيفية التي نفكر بها بخصوص إعداد خطة للتعليم والتعلّم.

الفصل الرابع

بيئات التعلّم التي تدعم التدريس المتمايز

المعلم الجيد - فعلاً - هو شخص: يعلم أن طالبًا ما يمكنه أن يدرس وأن معلمًا ما يمكنه أن يتعلم.. هو شخص يتكامل مع نفسه/نفسها داخل بيئة تعلّم، ويأخذ - بمعنى الكلمة - مقعدًا ضمن مقاعد صفه/صفها، ليثبت أنها/أنه يتمتع بمصاحبة عقول مصنوعة من الإسفنج، مستعدة لأن تمتص، وأن تقدر كل ما يفكر فيه الشخص ويقوله، معتبرة ذلك أكثر أهمية مما اعتاد أن يستخدمه لمجرد ملء الفراغ أو سد خانة ما.

كريستا، ذات السبعة عشر عامًا
من كتاب لـ«جان بلوشتاين:
«العارضون، والسادة والسيدة ماكجريجور:
قصص لمعلمين يحدثون فرقًا»

منذ فترة قصيرة مضت، سألتني إحدى المعلمات سؤالاً استأثر باهتمامي بالفعل.. كان مضمون سؤالها مهمًّا، وكانت استجابتي لها حسب أهميته، ولكنني قمت بعدها، بتجديد صياغة إجابتي لها عدة مرات، منذ أن طرحت عليَّ السؤال. كان سؤالها: «هل من الممكن عمل تدريس متمايز في فصل، يجلس فيه كل الطلاب في صفوف، وتتم معظم أداءاتهم بشكل فردي مستقل في صمت؟».

كانت قد عقدت حاجبيها، وهي تطرح سؤالها، وأنا واثقة أنني كنت كذلك عندما أجبتها قائلة: «نعم، أعتقد أن بإمكانك تطبيق مبادئ عديدة من التدريس المتمايز في مثل هذه الوضعية من جلوس الطلاب؛ إذ لا يزال بإمكانك أن تطرحي على الطلاب ما يجعلهم يتحدون المحتوى؛ فتستطيعين أن تطرحي عليهم أنشطة تمدهم بتحديات معتدلة (متوسطة) لطلاب مختلفين، وأن تطرحي عليهم كذلك تكليفات، لها مخرجات تتمحور حول الاهتمامات الفردية ونقاط التميز في ذكاءات كل منهم».

وصمّت لبرهة، ثم أردفت قائلة: «ستجدين صعوبة مع الطلاب، الذين يعتمد مدخلهم إلى التعلّم على الرغبة الشديدة (التوق) إلى التعاون والحوار والتحرك، من حيث السيطرة عليهم وتوجيههم». ثم توقفت مرة ثانية، وأكملت: «ولكنني – شخصيًّا – إذا أتيحت ليّ فرصة الاختيار بين فصل، يجلس فيه كل طالب صامتًا في صفوف مستقيمة، ويؤدي كل منهم الشيء نفسه الذي يؤديه الآخرون، بالطريقة نفسها، وعبر الوقت نفسه – وفصل آخر، يجلس فيه الجميع صامتين في صفوف مستقيمة، ويعملون في أداءات متباينة، وذات درجات معقولة من الصعوبة، ولها صلة باهتمامات كل منهم – فإنني سأوثر الفصل الثاني من صميم قلبي».

لقد ذهبت بالفعل إلى القول: إن امتلاك هذين الخيارين وحدهما يحدد نطاق وحركة كل من المعلم والطلاب.. ومن دون أن أتوقف عن السير، أضفت قائلة: «إن كثيرًا مما نتحدث عنه هنا يفقد قوته وتأثيره إذا كانت بيئة الصفّ غير فاعلة أو مؤثرة».

إن المعلمة التي طرحت السؤال كانت «تطرح سؤالاً يكمن بين السطور»؛ إذ إن كلمات سؤالها كانت تفترض فقط مجرد جزء من مقصود سؤالها، لقد كانت بالفعل تقول شيئًا ما مماثلاً لهذا المضمون: «حسنًا، أنا أعرف أن لدى طلابًا، أتوا إليّ، ذوي درجات متباينة من الاستعداد والجاهزية للمناهج التي أقوم بتدريسها، كما أنني سأفقد عديدًا من طلابي بسبب الارتباك أو الملل. إنني أستطيع حتى قبول فكرة أن تصنيف الطالب حسب اهتماماته أو سمات نموذج التعلّم لديه يمكن أن يساعده على التعلّم بصورة أكثر كفاءة. كما أتفق معك في كثير مما ورد في إجابتك، ولا أعتقد أنني يمكن أن أتخلى عن صورة المعلمة (السيدة) في مقدمة الفصل وتقود سفينة الفصل بصرامة وجدية.. إنك تقترحين أن الأسلوب الذي أنظر به إلى المناهج يجب أن يتغير. وبالتأكيد، فإنك لا تطلبين مني أن أعيد تشييد أو بناء صورتي عن ذاتي كمعلم أيضًا!».

إنني لم أغير طريقة تفكيري عن الأهمية المتعلقة بما قلته لهذه المعلمة، فلا زلت أعتقد بأن مهام الطالب يمكن أن تتركز في الفهم والمهارات الأساسية. ويجب أن تكون هذه المهام ممثلة بطرق مختلفة لدرجة تدفع كل الطلاب إلى أن يتجاوزوا بقدراتهم وجهودهم

التوقعات المنتظرة منهم. إن هذه الأنواع من المهام مفضلة إلى حد بعيد للعمل المعياري أو القياسي المؤدى.

إنني أؤمن – أيضًا– للغاية فيما يتصل بخصوص الأهمية السائدة للبيئة الفصلية أكثر من أن أجرى تغييرات كافية في ذلك اليوم.. لقد سألتني هذه المعلمة عمّا إذا كان الأمر ذا معنى أو أنه يحدث فرقًا في أن يشفي مريض من نزلة برد، بينما هناك مريض يعاني من إصابة بالغة في إحدى قدميه.. نعم الأمر يعني ذلك. ولكن من دون قدم قد برئت من كسرها، فإن المريض لازال يعاني من الألم والإجهاد والحياة المقيدة.

إن هذا الفصل يحتوي بعضًا مما أستطيع أن أقوله لهذه المعلمة ويستكشف جوهر التدريس المتمايز. إن الطلاب والمعلمين والصفوف تتوحد مع بعضها البعض، كما لو كانت الكروموسومات التي تشكل الكيان البشري لأي منا، وأي مكون منها غير صحي لا يمكن أن نتوقع – في أفضل الحالات – إلا حدوث أشياء جيدة محدودة للغاية، بينما الأشياء الجيدة – على أية حال – تأتي دائمًا من أماكن تتسم بالصحة والتدفق والحيوية.

التدريس كمثلث للتعلم

لقد شاهدت ذات مرة مدرس رياضيات شابًّا، لامعًا، كان منخرطًا بحماس في معركة غير منطوقة مع طلابه؛ ليحررهم من الوهم. لقد كان المحتوى المعرفي لدى المعلم في الهندسة عميقًا ورحبًا، كما كانت أنشطته ملائمة وباعثة على التفكير والإبداع، لما فيها من مراوغة.. لقد كان بعض دارسيه المراهقين مترددين بين التفرقة والعدوانية. لقد كان ما ينبغي أن يكون فصلاً نموذجًا نمطًا شائعًا من العداء والبغضاء غير المنطوقة بين الطلاب. لقد شاهدت الموقف كما لو كان أبديًّا بلا نهاية، وكنت سعيدة للغاية، تمامًا مثل المعلم والطلاب، عندما دق جرس المدرسة، معلنًا انتهاء الحصة وانتهاء معاناتنا جميعًا.

لقد سألني ذلك المعلم فيما بعد: «لماذا لا يؤدي بشكل جيد ومثمر؟ وأين يكمن الخطأ؟»، ومثل مدرسين عديدين، فإنني عندما كنت في الفصل، لم أصادف أبدًا مناسبات عديدة لأن أعلن بصراحة عن آرائي ومعتقداتي فيما يتصل بإبداع أو إيجاد بيئة تعلّم. لقد

درَّست، هذا كل ما في الأمر، يومًا بعد يوم، محاولاً في كل يوم أن أكمل بناء الجديد على ما ثبت أنه يأتي بنتيجة طيبة وأستبعد ما ليس كذلك..

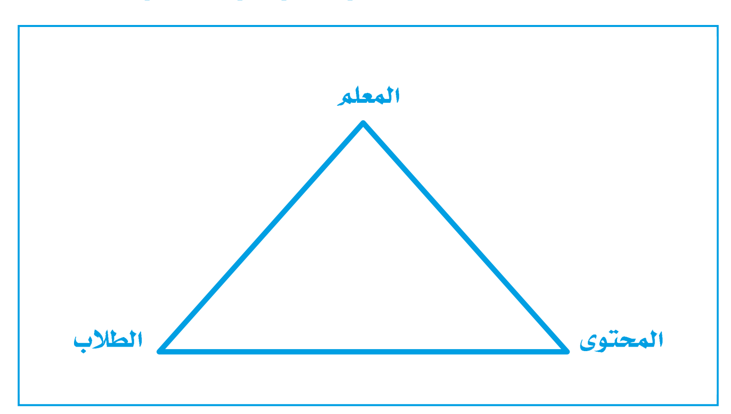
إنني أعتقد أن إجابتي التي قلتها لهذا المعلم – على أية حال – كانت ذات صياغة مهمة ومعبرة عما تعلمته من طلابي وزملائي، خلال عقدين من الزمان، في فصل بمدرسة عامة.

كانت إجابتي: «التدريس الممتع أشبه بالفن، فكلاهما مثلث تعليمي»، وأضفت: «إنه كالمثلث متساوي الأضلاع، والمتساوي الزوايا – بطبيعة الحال – يتكون من المعلم والطلاب والمادة المطروحة بينهما في كل ركن من أركان الأضلاع الثلاثة، وإذا لم يتسق أي ضلع منها مع الضلعين الآخرين، واضطرب التوازن بين الأضلاع الثلاثة ضاع الجمال والروعة التي تكمن في فن التدريس».

كانت لدى معلم الهندسة الشاب مشكلات مع ضلعين من أضلاع المثلث (انظر: الشكل رقم ٤–١). وعلى الرغم من أنه يعرف المحتوى جيدًا (نظرًا لخلفيته المعرفية المتميزة، التي أشرنا إليها سابقًا)، إلا أنه كان متزعزعًا وعرضة للانتقاد، ولم يكن لديه تفانٍ عميق نحو طلابه. وكنتيجة لذلك، كان كالطاووس في صفه، يختال في أداء استعراضي، محاولاً من خلاله أن يكون مقنعًا لطلابه (ولنفسه) بأنه كان على درجة عالية من التكيف والأداء بالنسبة لهم.. إن مثلثًا بضلع واحد فقط – المحتوى فحسب – لا يمكن أن يكون مثلثًا على الإطلاق.

ومن أجل أن يتمكن المعلم والطلاب – معًا – من تشييد نوع من البيئة التي تدعم مثلث التعلّم، فإنه من المهم أن نفهم ما الذي يجب أن يحدث مع الطلاب وفيما بينهم ومن أجلهم، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الطلاب والمحتوى في صفّ دراسي صحي.

شكل رقم (٤-١): التدريس الفنان (فن التدريس)



المعلم: يتبنى قيادة الصفّ ويتولى مسئوليته

من حيث التعريف، فإن المثلث المتساوي الأضلاع شكل هندسي، له ثلاثة أضلاع متساوية. ومن الناحية التقنية، فليس لهذا المثلث قاعدة أو قمة محددة؛ إذ يصلح كل ضلع منها لأن يكون قمة (رأس مثلث). ولاستخداماتنا الحياتية – على أية حال – ونظرًا لأن المعلم هو القائد الحتمي لأي فصل فاعل ومؤثر، فإن المعلم – نفسه – لا بد من أن يكون على قمة مثلث التعلّم.

إن القيادة يمكن – بل ويجب – أن تكون تشاركية مع المتعلمين، ولكن مسؤولية القيادة تستقر دائمًا منذ البالغين، الذين يكونون مسئولين بحكم مهنتهم والتقاليد والقانون الخاص بالمهنة وممارستها. إن المعلمين الذين يلعبون (يمارسون) هذه القيادة يجب أن يكونوا واثقين من أنفسهم بصورة فاعلة ومؤثرة؛ إذ إن المعلم الذي يفتقر إلى هذه الثقة، لا يتوقع منه أن يكون قادرًا على إيجاد مناخ من القبول والتأكيد مع الطلاب أو بينهم.

إن هذا الفعل لا يعني أن المعلم الواثق من نفسه، هو بلا شكوك أو عدم يقين أو أنه غير متردد في توجهاته.. وإنما ذلك يعني النقيض تمامًا؛ ذلك أن العوامل التي تشكل الأداء في الصفّ عديدة ومتغايرة، لدرجة أنها يمكن أن تشكل ملامح عدم اليقين في كل من العوامل

الحتمية والعوامل الصحيحة. إن المعلم الواثق من نفسه يُتوقع أن يكون متعلماً طوال الوقت، في اليوم الدراسي، وفي كل يوم دراسي، وأن يكون متكيفاً مع الغموض الذي يكتنف هذا الدور أحياناً. إنه ليس مهمًّا للغاية أن تكون «محقًّا» قدر أهمية أن تكون «منفتحًا» على الآخرين، كما أنه ليس مهمًّا للغاية أن تكون لديك كل الإجابات قدر أن تكون نهمًا للبحث عنها. إن المعلم الواثق يغادر المدرسة كل يوم، ولديه أسئلة مهمة لأن يتحير بخصوصها، طوال الليل، باحثًا عن إجابات عنها أو حلول لها، كما أن الحقيقة التي تحمل كل يوم الرؤى الذاتية (البصائر) ضرورية لجعل الغد أكثر تأثيرًا وفاعلية. إن المعلم الواثق من نفسه يؤمن بأن امتلاك هذه الأنواع من الرؤى هو من أنواع التحدي المهني، والذي يحقق الرضا الشخصي.

الأكثر من ذلك، أن المعلمين الواثقين من أنفسهم يقبلون الحقيقة القائلة: إنهم يتحكمون في المناخ الصفّي، كما أن مدخلهم إلى طلابهم وإلى التدريس يحدد ما إذا كان الاحترام والتقدير الإنساني والبهجة، والكد، والإمكانية هي التي تربح، طوال اليوم، أم الإخفاق والتجهم والإحباط. إنهم يعرفون أنهم سيرتكبون أخطاءً أو آثامًا ذات يوم، ولكنهم – أيضًا– لديهم الطاقة والجهد والإحساس بالمسئولية؛ ليتفادوا ارتكاب مثل هذه الأخطاء مستقبلاً.

يقوم بوب ستراكوتا (١٩٩٦م) بعمل انعكاس على ما يعنيه بأن يكون المعلم هو ذلك الشخص الذي يعلم أنه لا يمتلك كل الإجابات – ولكنه ذلك الشخص الذي لديه الطاقة لأن يجد هذه الإجابات، فيقول:

> لم تسبب ليّ حياتي في المدرسة أو حياتي بعيدًا عن المدرسة منتهى السعادة.. فقد كانت سيارتي تتعطل، وكنت أتشاجر مع أصدقائي، وكنت أصاب بالمرض، وكنت أشعر بالقلق على أطفاليّ.. لقد كان عليَّ أن أراقب أحوالي النفسية ومزاجي واحتياجاتي ونقاط ضعفي وحدودي؛ لكي أرى الكيفية التي تؤثر بها هذه العوامل في عملي. وإذا استطعت أن أظهر كيف أمارس عواطفي ومشاعري داخل صفّي، فإنني أستطيع الأداء بشكل أفضل عندما أتمكن من كبح جماح هذه العوامل كلها عندما تكون مدمرة، وأن أسمح لبهجتي وأدائي وعطفي بأن تجعل عملي أفضل.

لقد كان الهدف الأساسي لدى ستراكوتا متركزًا في أن يطور طاقة وجهد طلابه ليتحكموا بأنفسهم في حياتهم وتعلّمهم، كما أنه على وعي وإدراك أيضًا بأنه (المعلم) على قمة المثلث التعلّمي في تيسير تحقيق هذه الغاية.

الطلاب: الاحتفاء باختلافاتهم وترقب الفرص التي تتاح لهم

ماري آن سميث واحدة من العارضات، التي تلازمني في جولاتي التدريبية.. وهي لا تعلم ذلك في حقيقة الأمر؛ لأنها رحلت عن المدينة، التي كنا ندرِّس فيها معًا. لقد كانت ماري تدرِّس لطلاب المرحلة الأساسية، عندما كنت أقوم أنا بالتدريس للفصول الأكبر، ولكن الحكمة الجوهرية، التي تشاركنا فيها معًا، كانت تنطبق على كل المتعلمين، سواء كانت أعمارهم خمس سنوات أو خمسة وخمسين عامًا (ينطبق ذلك على المثل الإنجليزي الشائع "Never too old to learn"؛ أي أن يظل الإنسان طالبًا للعلم من المهد إلى اللحد – المترجم).

في كل عام، كان المدير المسئول بالمدرسة يعطي لـ«ماري آن» دعمًا ضخمًا.. وكنت غالبًا أتلقى هؤلاء التلاميذ، تبلغ أعمارهم خمس أو ست سنوات فيما بعد. وكنت كلما استمعت إلى أولياء أمورهم وهم يتحدثون، أدركت أن العام الوحيد، الذي شعر فيه هؤلاء التلاميذ الصغار بالراحة، في المدرسة، كان العام الذي كانت فيه معهم السيدة/ سميث. كانت المعلمة آن سميث – ببساطة – أمًّا لأربعة أطفال، وأبدعت – ببساطة – صفًا، يحتوي كثيرًا من الأسلوب الذي تتبعه في منزلها. وفيما يلي بعض الأشياء، التي عرفتها عن الأطفال في كلا المكانين (المدرسة والمنزل):

- كل طفل يماثل الأطفال الآخرين، ويختلف عنهم.
- الأطفال يحتاجون إلى قبول غير مشروط ككائنات بشرية.
- الأطفال يحتاجون إلى الإيمان بأنهم يستطيعون أن يكونوا أفضل مما هم عليه اليوم.
- الأطفال يحتاجون إلى المساعدة في أن يحققوا أحلامهم.
- يجب على الأطفال أن يشكلوا فهمهم الخاص للأشياء.
- غالبًا، ما يكوِّن الأطفال مفاهيمهم الخاصة للأشياء بشكل أكثر فاعلية وتأثيرًا، عندما يتعاون معهم الكبار في هذا التكوين.

- الأطفال يحتاجون إلى الحركة والبهجة والإحساس بالسلام والأمان.
- الأطفال يحتاجون إلى طاقة توجه حياتهم وتعلّمهم.
- الأطفال يحتاجون إلى أن ينموا تلك الطاقة والقوة، وأن يستخدموها بحكمة.
- الأطفال يحتاجون إلى الثقة في العالم الأكبر الذي يحيط بهم.

كان هدف ماري آن مع أولادها في المنزل – والذي كان مختلفًا من طفل إلى آخر – أن تجعلهم يدركون أنهم «كل واحد»، سعيد، ومستقل.. لقد كانت ماري تهيم حبًّا بكل طفل منهم، تعشق اختلافاتهم بقدر كبير للغاية، يماثل عشقها لنقاط تماثلهم.. كما أنها تتأكد جيدًا من أن كل طفل، من أطفالها الأربعة، يؤدي أفضل ما لديه؛ إذ إنها تقضي وقتًا مع كل طفل، ولكنهم لا يقومون – بالضرورة – بالأشياء نفسها. كما أنها توفر الفرص لكل منهم، ولكنهم لا يحظون بالفرص نفسها، متماثلة أو متشابهة.. لقد استعرضت ماري آن تقدم أولادهم، كما أنها تمدهم بما يلزم من إرشاد وتوجيه ونظام، كاستجابة لاحتياجاتهم وقضاياهم النوعية الخاصة، وليس طبقًا لوصفات شائعة محددة سلفًا.

كان صفّها مزدحمًا مثلما هو بيتها.. وكان من البدهيات أن الطلاب سيختلفون، لقد تمكنت من إيجاد وقت لكل طفل في نقاط عديدة أثناء كل يوم، كما قدمت فرصًا لتحقيق تقدم كل طفل منهم، وقدمت إرشادًا كلما احتاج الأمر ذلك.. واختلف الوقت الذي قضته مع الأفراد في الصيغة والمحتوى، واختلفت الفرص والإرشادات حسب طبيعة الحالم والحلم.

ومع كل طفل، كانت ماري آن تبحث عن نقاط التميز، وتبدأ في رحلة البحث عن أساليب ووسائل لتدعم نقاط التميز هذه.. شارلي يحتاج إلى مواد رسم مختلفة، أكثر مما يحتاجه الآخرون، وإيلي تحتاج إلى كتب مختلفة لتقرأها، بينما تحتاج سونجا إلى الشعور بتواجدها لدى المعلم ليساعدها في الاحتفاظ بهدوئها، أما ميتشيل، فإنها تحتاج إلى المعلم؛ لتتذكر دائمًا الانتقال إلى المراحل التالية من الأداء.

لقد كان كل هؤلاء الأطفال حالمين.. لقد تحدثت ماري آن وطلابها عن الكيفية التي كانوا ينمون بها، كما تحدث الطلاب – أيضًا – عن الكيفية التي تجعل معلمتهم فخورة

بهم جميعًا ؛ بسبب تقدمهم نحو تحقيق أحلامهم. وقد كان أمرًا ممتعًا أن تقرأ ميساه أكثر من الآخرين، وأن يتحرك فيليب في الفصل بصورة أكثر عن ذي قبل، وأن يطرح تشاونسي أسئلة غير عادية، وأن يتعامل بيس لأول مرة مع المكعبات، ثم يتعامل بعدها مع الأرقام، وأن يطرح جورجي أسئلته لأول مرة باللغة الإسبانية (لغته الأصلية)، ثم يطرحها بعد ذلك باللغة الإنجليزية.. لقد نبع أداء المعلمة ماري آن من «نزعة تؤمن بالنمو» (دويك، ٢٠٠٨م)، بالإضافة إلى قناعة مؤداها أن كل طالب لديه القدرة على أن يتعلم مهما كانت طبيعة ما يتعلمه، وأنها تستطيع أن تساعدهم جميعًا لأن يشقوا طريقًا نحو النجاح وأن يجتازوه بنجاح.

لقد كانت حجرة ماري آن عامرة بالمشاعر والاختيارات والدعم، كما أنها كانت زاخرة بأهداف المحتوى ومستويات/مقاييس التعلّم.. ولكنها كانت محدودة في المعيارية (تقصد المؤلفة وضع المعايير النمطية لما تعارف عليه التربويون ضمن قائمة «في نهاية هذا المحتوى، **ينبغي** أن يكون الطالب قادرًا على أن.. — المترجم) ؛ فقد كان الهدف أكبر من ذلك، كان يتمثل في أن يصل الطلاب ذوو الثمانية أعوام من العمر إلى مستوى طيب من الفَهم والاستيعاب.. لم تتم معايرة هؤلاء الطلاب على شريط المقاييس المعيارية.. بل إنهم في صفّ ماري آن، كانوا يحبّون أنفسهم، ويحبون بعضهم البعض، ويحبّون معلمتهم بشكل أفضل.

المحتوى: اجعله قادرًا على أن يأسر ألباب المتعلمين

أخبرتني معلمة ذات مرة قصة عن الكيفية التي توصلت بها إلى تعرّف ماذا تدرس لطلابها في فصل العلوم، والكيفية التي تفعل بها ذلك التدريس، وتقول: إنها خاضت نضالاً شديدًا مع أدلة المناهج الخاصة بالعلوم؛ إذ إنها كانت طويلة للغاية، كما كانت النصوص المدرسية (الكتب) إما كثيفة للغاية أو سطحية للغاية، كما كانت معامل العلوم تبدو — أحيانًا — ممتعة، ولكنها لم تكن تقوم بإثراء المقرر، كما أنها كانت غير ممتعة في أغلب الأوقات.. لقد شاهدت كيف أن طلابها كانوا ينسحبون إلى وادٍ آخر في أغلب الأوقات، دلالة على عدم تركيزهم أو اهتمامهم على حد السواء، ومن ثم بدأت رحلتها في تبسيط تلك القوالب الجامدة في مادتها، والتي بدت للوهلة الأولى كأنها مشيئة غير قابلة للتغيير.

لقد قال لها أحد زملائها: «عليك أن تنسى أمر الكتب والمعايير لفترة بسيطة، وأن تعودي إلى ما كان يجعل العلوم مادة ساحرة بالنسبة لك.. فكري فقط فيما أعتدت أن تشعري به من حب للعلوم، وسبب ذلك، ثم افترضي – بعدها – أن أطفالك الذين تدرسين لهم، أنهم جاءوا إليك لتعلميهم «العلوم» كنمط حياة، وليس كـ«مادة» عليك أن تدرسيها لهم، وأنهم فقط «مجرد صفّ للعلوم» – ومهما كان الذي تفعلينه، فأنت تحتاجين إلى تعرّف: «ما الذي يجعلهم يحبّون العلوم؟» فكري في ذلك لدقيقة واحدة، ثم قومي بتغيير جزئية واحدة، مما أخبرتك به، وافترضي أن لديك ثلاثة أطفال فقط، وعليك أن تدرسي لهم، ثم افترضي أنك ستغادرين الحياة في نهاية العام؛ وأن عليك العثور على إجابة مقنعة عن السؤال، الذي يجب عليك أن تطرحيه على نفسك: «ماذا درست لهم من العلوم في هذا العام؟»».

وأردفت المعلمة حديثها إليَّ قائلة: «لقد فهمت ماذا كان يقصد.. لقد فَهمت ما الذي ينبغي عليّ أن أقوم به منذ ذلك اليوم.. إنني لا أعرف دائمًا الكيفية التي أفعل بها ما ينبغي عليّ أن أفعله، ولكنني أعرف تمامًا ما الذي تغيَّر في الطريقة التي أفكر بها فيما ينبغي عليَّ أن أدرِّسه».

قامت جودي لاريك بتدريس اللغة الإنجليزية لمجموعة متعثرة من طلاب مدرسة ثانوية، وكانت أدلة المناهج تستلزم تدريس «كلاسيكيات» اللغة، والتي وجدها طلابها غير سلسة وعصية على الفَهم والاستيعاب، بما يكتنفها من غموض.. كان حضور الطلاب منخفضًا للغاية، وكانت معنويات جودي في الحضيض؛ إذ كان لديها طالب واحد فقط، «ليثرجاي»، يمثل البقعة الوحيدة المضيئة في الأفق.. عانت جودي معاناة قاسية طوال العام، وحاولت إشاعة شيء من البهجة في قيادتها للصفّ، وحاولت «حقن» طلابها بالطاقة والحماس، إلا أن الصفَّ كان كمن فارقته الحياة.. المغزى في هذه القصة، أن: انتهى العام الدراسي بكل مرارته، إلا أن جودي لم تلق بلائمة التوبيخ أو التأنيب على طلابها، وإنما راحت تبحث بجدية عن مدخل جديد للعام القادم.. لقد راحت تحاول اقتناص الحلول.

وعندما أتى سبتمبر (أي بداية العام الجديد)، كان دليل المناهج لا يزال قابعًا في مكانه، كما أنها لا زالت تواجه مجموعة من المراهقين الصغار المحبطين وسريعي الغضب.

ولكن بمجرد بدء الدراسة، طرحت جودي هذه الأسئلة على طلابها: «هل بينكم من كان ضحية في موقف ما؟ ماذا يعني أن تكون ضحية؟ ما الشعور الذي ينتابك وقتها؟ هل يمكن للضحية أن تتحكم في أي شيء في الحياة؟ ما هذا الشيء؟ ومتى؟، وانخرط الفصل المليء بالضحايا في عمليات تبادل خبرات ونقل تجارب حياتية لبعضهم البعض، وتمكنوا – في نهاية الحوار – مع معلمتهم من أن يبنوا مفهومًا أو خريطة مفاهيمية كاملة لمصطلح «الضحية». وفي نهاية الأمر، طرحت عليهم جودي هذا التكليف: «أريدكم أن تقرأوا كتابًا عن شخص ما، كان ضحية؛ لكي نرى ما إذا كانت قراءتكم تماثل ما قلتموه عن الضحية، أم لا؟» وقرأ الطلاب عن «أنتيجون» (البطلة التي جسدها جان كوكتو في كتاباته وأفلامه، في صراع أسطوري – المترجم)، في رحلة للكشف عن الحقائق النهائية حول مصطلح «الضحية»، وحدث فعل السحر؛ إذ ارتفع معدل الحضور من الطلاب إلى حد مذهل غير متوقع، ولم ينخفض بعدها.

عكست مدرسة الصف السابع، جودي سكليم، وجهة النظر نفسها قائلة: «إن هدفي كمعلمة للتاريخ، أن أساعد طلابي على إدراك أن التاريخ ليس دراسة لأشخاص أموات، بل إنه دراسة يحمل فيها الطلاب مرآة يصنعها الماضي ليروا أنفسهم فيها».

راشيل ماك آنّالين تقول بصورة روتينية لطلاب الرياضيات لديها: «هنا تكمن المشكلة التي سنعمل على حلّها، وفيما يلي الإجابات عنها. الآن، دعنا نتحدث عن كل الأشياء التي تحدث أو يمكن أن تحدث لكي نحصل على تلك الإجابة». إن «التهديد» الذي غالبًا ما يصاحب دروس الرياضيات يغادر الغرفة، وينخرط الطلاب في بحث مشوق عن الأساليب والطرق الممكنة للتفكير في حلِّ المسألة.

هؤلاء المعلمون الأربعة فَهموا الغرض الأساسي من التعلّم؛ إنه ليس محاولة يمكن تمييزها أساسًا بتراكم المعلومات العشوائية، والتدريب العكسي على المهارات غير المتضمنة، أو التأكد من استيفاء المعايير حسب القائمة المبنية لها.. إنه شيء ما أكبر بكثير وأكثر قوة.. إننا نولد لنحاول أن نكتسب أو ننال سيادة أو سلطانًا نهيمن به على بيئاتنا. إننا نحيا ونموت،

في محاولة لتحديد هويتنا، ومعنى الحياة، والكيفية التي أن نفهم بها البهجة والألم والانتصار والموت، وكيف ينبغي علينا أن نتعامل مع الآخرين، ولماذا خلقنا. إن النظم التي ندرسها – الفن والموسيقى والأدب والرياضيات والتاريخ والعلوم أو الفلسفة – تعطينا العدسات التي تساعدنا في البحث عن إجابة للأسئلة الجوهرية في الحياة. كما أن المهارات التي تحتويها هذه النظم – القراءة والكتابة وصناعة (عمل) الخريطة، والحوسبة، والرسم بالزيت – تعطينا القوة لأن نستخدم المعرفة التي لدينا بوسائل وأساليب لها معنى (فينيكس، ١٩٨٦م). إن التفكير والتأمل والحيرة بخصوص ما لا نعرفه يعطينا قوة أكبر بكثير عن كونها عملية تفريغ لحافظة مليئة بأسماء لا رابط بينها، وتواريخ، وحقائق، وتعريفات، أو ممارسة مهارات غير مترابطة أو غير متصلة ببعضها البعض.

إن المحتوى في بيئة صفّية صحية، تكمن جذوره في الحقائق التالية (البيئة الصفّية الصحية هي البيئة التي يحدث فيها كلا الأمرين: التعليم والتعلّم):

- مناسب للطلاب بشكل شخصي ومألوف ومترابط ومتصل بالعالم الذي يعرفونه.
- يساعد الطلاب على فَهم أنفسهم وعالمهم بشكل تام، ويزيد بزيادة نموهم.
- حقيقي وجوهري، ويطرح تاريخاً ورياضيات وفنوناً وآداباً واقعية، وليست مجرد تمرينات عن الموضوع المقرر.
- يمكن استخدامه بشكل فوري من أجل شيء ما، يهم الطلاب.
- يساعد على فتح آفاق أفكار جديدة للطلاب، تدل على مدى جهدهم وطاقتهم داخل الصفّ، وفي العالم الذي يحيون فيه (خارج الصفّ).

في مناخ صفّي صحي، فإن ما يتم تعلّمه يحتفي بالشباب الصغار من المتعلمين كأعضاء مفكرة في العائلة الإنسانية، ومن دون أن تكون الإنجازات مرتبطة بالوصول إلى معيار قياسي أو إلى مزاوجة نمطية بين أمور تافهة، وكما يعلق العالم لويس توماس (١٩٨٣م):

> بدلاً من إظهار كيان المعرفة الإنسانية كبنيان هائل الحجم (أشبه بالجبل) من المعلومات المترابطة، والقادرة على تفسير كل شيء عن كل شيء، فإن

علينا – فقط – إجادة كل «التفاصيل»، وينبغي أن يكون لدينا تنويه؛ إذ إنه – في الحياة الواقعية – لازال هناك قدر من الإحكام المتواضع حول ما يثير الحيرة التي لا تتناسب معها إطلاقًا(ص ١٦٣).

عندما تكون المادة الدراسية ديناميكية، وذات استطلاع وفضول بصورة عقلية، وذاتية – لا سيما حين تُستخدم بقوة مع المتعلم – تصبح «التفصيلات» – أيضًا – أكثر أهمية وإمكانية تذكرها أكبر. في الصفوف المدرسية التي تؤسس على هذه الحقيقة، يتقن الطلاب الحقائق المهمة والمهارات الحرجة، ولكن ذلك في سياق الأفكار والقضايا والمشكلات والمعضلات – وفي أثناء التعامل معها – التي توسِّع من نطاق وأفق العقل.

خصائص وسمات بيئة فصلية صحية

دعنا نفترض أن لدينا معلمة، تشعر بتوافق وارتياح مع كلا الأمرين: أدوارها المنوطة بها كقائدة، وأدوارها المنوطة بها كمعلمة.. إنها تفهم طلابها وتستجيب لاحتياجاتهم البشرية الأساسية، كما أنها تدرك كذلك ماذا تعني مادتها الدراسية – بالفعل – لهؤلاء الطلاب؛ أي: ما نوع الأشياء التي تود المعلمة القيام بها لإيجاد بيئة فصلية، تتمكن فيها مع طلابها من النمو المتواصل في علاقة يسودها الاحترام والاهتمام والرعاية بين بعضهم البعض؟ كيف يمكنها أن توجد بيئة، تعتبر فيها المادة الدراسية مجرد عامل محفز (مصطلح كيميائي لمواد كيميائية معينة، لا يمكن أن تحدث تفاعلات بين مواد أخرى، من دون وجودها – المترجم) لكل من النمو الفردي والجماعي، وللحصول على التقدير؟ ماذا تفعل هذه المعلمة للاحتفاظ بديناميكية مثلث التعلّم (الذي أشرنا إليه من قبل) وتوازنه؛ بهدف إيجاد مجتمع تعلّم حقيقي؟

إن التدريس محاولة استكشافية، وليس مسألة لوغاريتمية يكتنفها الغموض، كما أن مبادئ التدريس ترشدنا، من دون احتياج إلى وصفات طبية مسبقة، والمتابعة هي واحدة من السمات المميزة للتدريس والتعلّم في بيئة فصلية صحية، كما أنها تشكل نقاط بداية للانعكاس وليست دليلاً تامًّا بالمعنى التقليدي، وللمعلم مطلق الحرية في تشكيل وتحرير

قائمة الأداءات المطلوبة منه، على أن يراجعها باستمرار؛ بهدف الإضافة والتعديل والحذف (إن تحتم ذلك) حسبما مقتضيات الأمور.

على المعلم أن يقدّر كل طفل كأداء فردي مستقل

في قصة *الأميرة الصغيرة* (تأليف إكزيوبيري، عام ١٩٤٣م)، تدور الأحداث حول رحالة صغيرة، تواجه ذئبًا، يطرح عليها أن تقوم «بترويضه». ونظرًا لأن الطفلة لا تدرك المعنى الذي يقصده الذئب، فإنه يبادر بأن يشرح لها الأمر قائلاً: «إن الواحد منا يفهم فقط الأشياء التي يروضها» (ص ٧٠) (تقصد المؤلفة ما ورد في ثنايا هذا الفصل من أن رحلتنا على الأرض هي محاولة لتحقيق السيطرة والسيادة على مجريات الحياة من حولنا؛ أي النظر إلى المعرفة على أنها نتيجة لترويض البشر لما يمتلكونه من معارف – المترجم)، ويستطرد الذئب، موضحًا بشكل أكثر أن عملية الترويض هذه تستغرق وقتًا طويلاً؛ إذ يقول:

> يجب أن تكوني صبورة جدًا... أولاً؛ يجب أن تجلسي على مسافة قريبة مني... سوف أنظر إليك رؤية جانبية من إحدى زوايا عيني، وسوف لا تقولين شيئًا؛ إذ إن الكلمات هي – دائمًا – مصدر سوء الفهم.. ولكنك سوف تقللين المسافة التي بيننا كل يوم. (ص٧٠)

لقد وصلت الأميرة الصغيرة إلى الفهم من خلال «الترويض».. إننا نتعلم لكي نرى عدم المماثلة في شيء نقوم بترويضه (لأنه لم يكن معروفًا من قبل؛ أي قبل أن تحدث له عملية الترويض – المترجم). «إن أمر البصيرة يكمن فقط في القلب، والذي يمكن للإنسان من خلال عين القلب (البصيرة) أن يرى الشيء بصورة صحيحة.. إن الشيء الأساسي والمهم هو غير مرئي للعين المجردة» (ص٧٣).

إن المعلم في بيئة فصلية صحيحة يعمل، من دون انقطاع، على ترويض طلابه بهذه الطريقة (ترويض الأميرة الصغيرة للذئب): أي أن يرى طلابه على حقيقتهم، ما الذي يجعلهم غير متماثلين (متفردين) في العالم، وليس هناك شيء يماثل في سوئه، طفلاً غير جذاب، كما أنه ليس هناك شيء يماثل في سوئه – كذلك – طفلاً يوافق دائمًا أو أنه على ما يرام دائمًا» من دون تدخل المعلم في ذلك. إن المعلم «يروض» كل القادمين إليه من الطلاب. ولأنه في

فصول صحية، يبادر بأخذ المخاطرة في السماح لطلابهم بأن يعرفوا أنفسهم كبشر؛ إذ يبادرون – هم بدورهم – بأخذ المخاطرة في كونهم «مروَّضين».

على المعلم أن يتذكر أنه يدرِّس لطالبه ككيان كامل

في صفّ صحي، فإن المعلم يدرك أن الطلاب لديهم احتياجات عقلية ومشاعر عاطفية وتركيبة فيزيائية متغيرة، وثقافات، ولغات، وسياقات عائلية. وهناك تمييز فاصل بين التدريس للأطفال عن الكتابة أو الرياضيات، وتدريس الرياضيات أو الكتابة لهم. وأحيانًا، ينبغي أن تسبق المشاعر تدريس درس في اللغة الفرنسية، وأحيانًا يستطيع درس اللغة الفرنسية أن يقوم باستجلاء هذه المشاعر وترشيحها. إن طفلاً من دون تقدير لذاته، هو – في الغالب – حالة مستعصية على التعلّم؛ إذ إن الإنجاز الحقيقي يمكن أن ينتج شيئًا ما أكثر قوة وفاعلية لا يمكن تجاهله خارج الفصل. وبطريقة مشابهة، فإنه بالنسبة لدرس ما، نود أن يكون فاعلاً ومؤثرًا، فإنه لا بد لهذا الدرس من أن يحمل تأثيره على الطالب حتى المنزل.

على المعلم أن يواصل تنمية الخبرة

إن الخبرة الحقيقية في مادة دراسية ما لا تقتصر – مطلقًا – على إجادة كبيرة أو إتقان غير عادي للحقائق، قدر ما ترتبط هذه الإجادة بتطبيق الرؤى والمهارات الخاصة بهذه المادة الدراسية. إن المؤرخين ذوي الخبرة لا يجيبون عن الأسئلة في نهاية فصل ما، بل إنهم يبحثون عن مستويات جديدة من الفهم والاستيعاب للأماكن والأشخاص والأحداث. إن كاتبًا لا يضع كلمات في صفحة ما بهدف استعراض مدى إتقانه وإجادته لقواعد اللغة، وإنما بالأحرى هو يفعل ذلك للعثور على الصوت الكامن بهذه الكلمات؛ لكي يزيح الستار عن المعاني وراء التراكيب اللغوية في القصص الحياتية العادية وغير العادية.

إن الخبراء يستخدمون المهارات والمفاهيم الأساسية لأنظمتهم عند مطالبتهم بتحقيق مستوى رفيع الجودة. وقد أبدى أحد زملائيّ ملاحظة ليّ بأن المأزق الذي يقع فيه المعلمون يتمثل في أنهم درسوا مادة العلوم، من دون أن يدرسوا كيف يمكن أن يكونوا علماء؛ لقد تعلمنا بأن ندرِّس الحديث والمحادثة، ولم نتعلم كيف نكون خطباء.

المعلم يربط بين الطلاب والأفكار

يصف الشاعر والروائي والمؤرخ بول فليسكمان الكيفية التي يأمل أن يستخدم بها المعلمون كتابه: «*خط التاريخ– طروادة*» (١٩٩٦م)؛ والذي يصور فيه أحداث «*الإلياذة*» مع عناوين رئيسة مقتبسة من الجرائد المعاصرة. لقد كانت ملاحظاته تشع انعكاسًا رائعًا ذا معنى بين المعلمين:

> إن أملي الوحيد الحقيقي هو أن يكون المعلمون ملهمين لأن يؤدوا ما أداه أفضل معلمين طوال حياتهم – عمل موضوعات تبدو ظاهريًّا محكومة وموجهة، موضوعات حقيقية ومناسبة للطلاب.. وأعتقد أن إظهار روابط المعنى من خلالها، ومدى صلاتها بحياة الطلاب الحقيقية، سيجعل لهم من هؤلاء الطلاب قراءً حقيقيين لهم، وليسوا مجرد طلاب يخضعون لامتحاناتهم فحسب، ومحاولة تذكر الحقائق والمعلومات المتعلقة بما درسوه وليس ما تعلموه.. وهذا ينطبق على كل موضوع في المناهج.. وإنني أتساءل الآن: لماذا كنت أحصل على تقدير D (هو تقدير يعادل «مقبول» ويدل على ضعف مستوى الطالب – المترجم) في هندسة حساب المثلثات (فرع من فروع الهندسة في مادة الرياضيات، يدرس للطلاب في المرحلة الثانوية– المترجم)؟ لقد كنت غير مقتنع بأن إجادة تحديد زوايا جيب الظل وجيب التمام والمماسات مشوقة في أن تكون لها أي قيمة عملية، خارج الفصل، بالنسبة لي.. إنني واثق – على أية حال – أن المدرس الجيد في هذه المادة، كان يمكنه أن يقنعني بذلك، لو أنني صادفت هذا المعلم (١٩٩٧م، ص ٤١).

المعلم يناضل ليجعل التعلم أمرًا ممتعًا ومبهجًا

«يجعل التعلم أمرًا ممتعًا ومبهجًا» كلمات مهمة للغاية، ففي صفّ صحي، يكون المعلم جادًّا فيما يتصل بالتعلّم؛ إذ إن التعلّم ميلاد صحيح الوجهة للإنسان لأن يصير متعلمًا.. هناك القليل مما نفعله في حياتنا من الأمور بالغة الأهمية. والأكثر من ذلك، أننا نمضي وقتًا قليلاً للغاية في الاستكشاف والفهَم. لذا، فإنه من المهم أن يكون تركيزنا منصبًّا على المسائل والأمور ذات الأهمية القصوى في مادة ما أو موضوع ما، وأن نتأكد من أن هذه الأساسيات المهمة هي المحور الرئيس لخبرات طلابنا.

وعلى الجانب الآخر، فإن الأطفال – بطريقة ما أو بأخرى – مبرمجون على الاستجابة إلى البهجة؛ إذ إنهم لا يزالون متدفقي الطاقة وإيقاعات حياة الصغار: اللمس والحركة والضحك وقصّ الحكايات، وهي أمور تشكل نقاط المداخل الرئيسة للوصول إلى المهارات المهمة والاستيعاب. ولذلك، فإن المعلم في الصفّ الصحي يبحث عن التأكد من أن الاندماج والفَهم يحدث لكل المتعلمين في كل درس.

علقت معلمة في برنامج صيفي لمتعلمين ذوي مستوى متقدم ورقة كانت بها ملاحظة، على باب مكتبي، بعد يومها الرابع في البرنامج، كانت تتضمن ببساطة ما يلي: «أديت البرنامج بصرامة مع الطلاب، ولم أحصل منهم إلا على صرامة مقابلة.. لقد اكتشفت – وهذا لم أعرفه من قبل – أن الطلاب، حتى المتفوقين فيهم، بحاجة إلى البهجة التي تلازم التحدي واستنفار طاقاتهم، وقد ظهر ذلك الاحتياج واضحًا بشدة بالنسبة ليّ».

المعلم يتوقع نتائج رائعة من طلابه ويوفر لهم الآليات اللازمة ليحققوا ذلك

في صفّ صحي، يساعد المعلم الطلاب على أن يحلموا بمستقبل باهر؛ أي أن تكون أحلامهم كبيرة. ومن الثابت أن الأحلام لن تكون متماثلة، إلا أنه ينبغي أن تكون لدى كل طالب أحلامه الكبرى وآليات ثابتة قوية لأن يتسلق الطريق صاعدًا إلى تحقيقها. لذا، فإن المعلم يدرِّس لهم تصاعديًّا؛ وهذا يعني – على وجه الدقة – المعرفة التامة والواضحة بالمؤشر المعياري القادم في رحلة تعلّم كل طالب (ما الهدف الذي حققه، وما الهدف الذي يتحرك صوبه – المترجم) وما الآليات (السقّالات) التي تحمله ليصل إلى تحقيق ذلك. وهذا يتضمن ضرورة تحديد الوقت، والمعايير، والتكليفات أو التعيينات التي تطرح على الطلاب، وترتيبات الأداءات المختلفة في الفصل، والمصادر والوسائل التعليمية المتعددة، والتشاركية مع متخصصين تربويين، ومجموعة تأهيلية أو علاجية صغيرة (للتدخل الفوري في مشكلات التركيز والاستيعاب والتعثر – بكافة أشكاله لدى الطلاب، وكذلك في حالات الإثراء والتعزيز الفوري، كلما استدعت الحاجة – المترجم).

إن كل طالب يستحق التعلّم لأفضل محتوى آسر يمكن الحصول عليه؛ لذلك يبدأ المعلم – في صفّ صحي – بالتفكير فيما يمكن أن يثير اهتمام وتحدي أكثر المتعلمين تفوقًا، وكيف يقوم بالتمايز؛ ليمنح كل طالب إتاحية الوصول إلى المناهج. إن تقديم مناهج مفعمة

بالقوة والنشاط والحيوية، بالإضافة إلى دعوم مناسبة ذات نطاق عريض من الطلاب، الذين يتواصلون مع إيمان المعلم بقدرة وطاقة كل طالب من هؤلاء الطلاب؛ لينمو متعلمًا بشكل لافت للانتباه ودراماتيكي. إن مثل هذا التدريس ليس وسيلة تواصل مع نزوع نمو المعلم وميله إلى الطالب فحسب، ولكنه – أيضًا– يشارك في تكوين بيئة تعلّم، ترحب بالمتعلم، وتعضده، وتتحدى قدراته وجهده وتقدم له الدعم اللازم كلما احتاج الأمر.

إن معظم المتعلمين الصغار، اليوم، لا يعرفون الكيفية التي يتجاوز بها نموهم حدود المكان الذي يتواجدون به؛ حتى يقوم المعلم بتوضيح ذلك الطريق لهم. وفي صفّ صحي، يؤدي المعلم دور المدرب الرابح، الذي يقدم للاعبيه (طلابه) خطة مباراة (أسلوب تعلّم) يضمن أقصى درجة نجاح ممكنة لكل اللاعبين (الطلاب)، تبدأ من نقاط مداخلهم (بداياتهم) الفردية. وعندئذ، يظل هذا المعلم رابضًا عند الخطوط الجانبية للملعب (الفصل) يشجعهم ويحمسهم ويلاطفهم، ويقدم لهم النصح والمشورة، بينما يقوم كل لاعب (طالب) «بأداء دوره في المباراة» (الصفّ).

المعلم يساعد الطلاب على تكوين معانيهم الخاصة للأفكار التي تطرح عليهم

كمتعلمين، فإننا نادرًا ما «نكرر» طريقنا إلى الفَهم (أي إننا لا نتبع أداءً نمطيًّا ثابتًا في محاولاتنا للفهم والاستيعاب – المترجم). إن استرجاع المعلومات من خلال إعادة الاستشهاد بها، وأوراق العمل، أو بإجراء اختبار نادرًا ما ينتج عنها متعلم يمتلك ما تعلّمه ويستخدم الأفكار والمعلومات التي ينطوي عليها هذا التعلّم. وقد رأى عديد من المعلمين مثالاً قويًّا دالاً على ذلك، خلال تدريسهم في فصول مختلفة متنوعة؛ لأنه لم يكن لديهم سياق لما كان يمكن أن يقوم أعضاء التدريس الأكاديميين بإخبارهم به، بل إنهم كانوا يعتقدون – في الغالب– أن الصفوف كانت تؤدي بلا هدف أو خطة محددة وبلا توجيه – وفي الوقت الذي أصبحوا فيه معلمين، كان لديهم سياق كامل بالمعلومات المطلوبة – ولكن كل ما حدث أنهم نسوا ذلك.

إن الصفوف الصحية تتسم بالفكر والتساؤل والاكتشاف، وطبقًا لانعكاس بوب ستراكوتا بالمرحلة الأساسية، فإنه يقول:

إذا لم نمض خلال تحديات وتعقيدات صعوبة المعاناة في نقاط المنهج والمحتوى الصعبة، فإن المحتوى المعرفي يفرغ من مضمونه. وإذا كان هذا صحيحًا، فإنني لن أستطيع نقل المعرفة والخبرة إلى الأطفال الذين أدرس لهم. وبدلاً من ذلك، فإنه عليّ أن أجد طرقًا ووسائل لمساعدة الأطفال أن يتولوا مسئولية فَهمهم واستيعابهم بأنفسهم للعالم من حولهم وكيفية الحياة في هذا العالم. ولكي أفعل ذلك، كان عليّ أن أناضل من أجل أداء التدريب، ولمواجهة غريزتي التي تدفعني إلى أخذ موقف ما، لا يتلاءم مع احتياجات التعلّم، تلك الغريزة التي تستحثني على ما أكون مُوَجِّهًا يخبر الطلاب بما يعرف، وأن يخبرهم بما عليهم أن يفعلوه(ص ٥).

المعلم يتشارك في التدريس مع الطلاب

يدعو المعلمون في الصفوف الصحية، باستمرار، طلابهم إلى أن يؤدوا دورًا رئيسًا في التدريس والتعلّم، وهم يفعلون ذلك بعدة وسائل، أولها أن هؤلاء المعلمين يساعدون الطلاب على أن يفهموا ويتشاركوا في العملية الأدائية لِصفّ يعمل من أجل كل طالب فيه. إن هؤلاء المعلمين يشاركون الطلاب في محادثة معهم حول قواعد الصفّ وجداوله وإجراءاته، وتقييم الطلاب لكفاءة وفاعلية الأداءات والإجراءات الروتينية النمطية. وعندما تأتي الأشياء بنتائج طيبة، يحتفل المعلمون بذلك مع طلابهم. أما عندما لا تأتي الأداءات أو الإجراءات النمطية بنتائج طيبة، يقوم المعلم والطلاب بمراجعة هذه الأداءات والإجراءات وتحسينها. وثانيتها، فإن هؤلاء المعلمين يتأكدون من أن الطلاب يعرفون كيف يدرسون لبعضهم البعض، ويتعلمون من بعضهم البعض بكفاءة. وثالثتها، هؤلاء المعلمون يقومون بـ«تدريس ما فوق المعرفي» (أي ما يتجاوز حدود الكم المعرفي المتضمن في المناهج المقدمة للطلاب – المترجم)؛ إذ إنهم يفسرون للطلاب – بأساليب ذات مغزى للمتعلمين الصغار – الأشياء بالكيفية نفسها التي يخططون بها للفصول، وماهية القضايا التي يستعرضها الفصل، ويفكر فيها الطلاب حين يذهبون إلى بيوتهم في المساء، وكيف يمكنهم أن يضعوا أشكالاً تخطيطية لقياس مدى تقدمهم.

على الرغم من أن المعلمين يتقبلون دورهم القيادي، إلا أنهم في هذه الصفوف يفهمون أن طلابهم يأتون إلى المدرسة، ولديهم كميات ضخمة من الكم المعرفي الضمني، وإدراك واضح بالأشياء المجدية في عالمهم، والرؤى (البصائر) القيمة لذواتهم ولأقرانهم – ولديهم رغبة في النجاح كمتعلمين وككائنات بشرية. إن هؤلاء المعلمين يبنون أداءهم على أساسين، أولهما: نقاط تميز الطلاب، وثانيهما رغبتهم في أن يكونوا مسهمين ومشاركين نشطاء في عالمهم.

في صفوف صحية، هناك حديث متواصل عن أهمية ما يناط القيام به والالتزام بذلك، وكذلك الإدراك المتسق لمدى الحاجة الملحة إلى «تحديد ما يتم تعلّمه».. إنه ليس إدراكًا للإنجاز السريع أو التعجل، ولكنه بالأحرى أقرب إلى كونه إدراكًا لأن الوقت والموضوع (المقرر) هما عنصران قيِّمان، ويجب أن يعاملا بقدر هائل من التقدير. وهذا يتضمن النوع نفسه من التخطيط، كما لو كان تخطيطًا لرحلة مشوقة. إن المعلم والطلاب تملؤهم روح الاستباق، وهم يقومون بإحصاء المخصصات وطرق الخريطة، والتحسب لكل احتمالات أو مصادفات جديدة.

المعلم يدعم استقلالية الطالب

إن مخرج المسرحية له دور مميز، فعلى مدى أسابيع، يقوم بدور قائد الأوركسترا في كل حركة تؤدى من قبل أفراد مختلفين، لهم أدوار مختلفة؛ بدءًا من الممثلين إلى الدعم الشخصي. وهناك أمور قليلة للغاية، تلك التي لا تتطلب تدخل المخرج بطريقة أو بأخرى.. وعندما يبدأ عرض المسرحية، يصبح دور المخرج تقريبًا بلا قيمة (باستثناء بعض الملاحظات المتعلقة بالتناغم والتكامل بين مكونات الأداء، وإن كان ذلك في الأيام الأولى من العرض، وهي كلمات مقتبسة من المخرج المسرحي البريطاني الأشهر: أورسون ويلز– المترجم)؛ لأنه إذا لم تستطع جوقة الممثلين وطاقم العمل الفني أداء المسرحية أنفسهم، من دون أن يستلزم ذلك بالضرورة وجود المخرج، فهذا له معنى وحيد: هذا المخرج المسرحي مخرج فاشل.

وبالمثل، هذه هي الكيفية التي يتم بها التدريس، أو على الأقل الكيفية التي ينبغي أن يكون عليها. ينبغي على المعلم، في كل يوم، أن يجعل دوره خافتًا بشكل متزايد في حياة طلابهم. وبدلاً من المبادرة والإسراع بتقديم الحلول والسماح للطلاب بأن يشخصنوا الأشياء

لأنفسهم.. قد يكون على المعلم تقديم التوجيهات والإرشادات المتعلقة بالجودة والنوعية، ولكن شريطة أن يكون هناك قدر من الغموض الذي يستنفر قدراتهم ويتحدى ملكاتهم، وقدر من الاختيار والمرونة، بما يحتم على الطلاب أن يقوموا بمحاولات التفسير والتطبيق. على المعلم أن يوجد معيارًا دقيقًا لقياس الكيفية التي يتمكن بها الطلاب من تحمل مسؤوليتهم نحو تعلّمهم، وأنه – كمعلم – قد منحهم خطوات لامتلاك آليات هذا التمكن بشكل وافر وثري، وأنه قد دربهم على ذلك بشكل طيب.

ولأن هناك أعدادًا متزايدة من الطلاب في أغلب الصفوف، فإن المعلمين غالبًا ما يجدون أنه من الأسهل أن يقوموا بالأشياء المطلوبة من طلابهم؛ بدلاً من تركهم يواجهون تلك الصعوبات؛ الأمر الذي يجعلهم يكونون أحكامًا مستقلة. إن المعلمين – غالبًا – ما يخبرونني بأن صفوفهم في المستويات: الثاني والخامس والعاشر، بها طلاب «غير ناضجين بدرجة كافية لأن يعملوا بمفردهم». وهذا يجعلني أتساءل: هل يمكن أن تذكر فصلاً يقوم كل طلابه – فعليًّا – بأداء المطلوب منهم بدرجة عالية من الاستقلالية في المهام الكبيرة التي يكلفون بها، أثناء اليوم الدراسي؟ – هذا يحدث فعلاً في رياض الأطفال – لطلاب ذوي خمسة أعوام من العمر..

المعلم يمارس إدارة فصلية إيجابية

في فصول صحية، يوجد توقع وحيد واضح، مؤداه أن كل واحد – بالفصل – سوف يتعامل باحترام ورقة مع كل واحد، وفي هذه الأماكن، يمكنك أن تسمح ضحكًا. إن الدعابة والإبداع هما قريبان حميمان، ينتميان إلى نسب واحد؛ إذ ينبثق المرح والدعابة من عمل التوقعات غير المنتظرة والصلات السعيدة، وينبثق من الحرية إلى الآنية، ومن الإدراك والإحساس بأن الأخطاء يمكن أن تكون وسائل تعليمية مثيرة للدهشة ومذهلة، وأن الأخطاء ليست مدعاة إطلاقًا للسخرية من أحد أو الانتقاص منه، بل إنها – على خلاف ذلك – قد تولد نوعًا من الضحك، الذي ينبثق من القدرة على مشاركة الآخرين ضحكهم فحسب.

حتى في الصفّ الإيجابي والمتدفق بالطاقة والصحة، فإن الطلاب يحتاجون إلى مذكِّرات (تذكرهم) فيما يتعلق بالكيفية التي يؤدون بها، والكيفية التي يعبرون بها عن هذا الأداء، وهذا ضروري لمساعدة الطلاب على النمو؛ لأن يبدو الصفّ لائقًا أو مقبولاً من الناحية

الشعورية والاجتماعية. في الصفوف التعليمية – على أية حال – يندر حدوث المشكلات التنظيمية. وفي هذا السياق، يتم قبول المتعلمين وتقديرهم، وهم يعلمون ذلك جيداً.

إنهم على وعي وإدراك بأن المعلم لا يتوقع منهم أشياء عظيمة فحسب، ولكنه – أيضاً – شريكهم في العمل على تحقيق أهدافهم.

في الصفوف الصحية، لدى الطلاب الفرصة لأن يعملوا ويتعلموا بأساليب تعد الأكثر راحة بالنسبة لهم كأفراد. ويوفر المعلم لطلابه خطوطاً إرشادية واضحة؛ ليساعد الطلاب على تعرّف الكيفية التي يتخذون بها قرارات مناسبة؛ إذ حين يتأكد المعلم من أن جهداً حقيقياً، من قبل الطالب، قد تم بذله بالفعل، ونتج عنه نجاح ملحوظ، لم يكن متحققاً من قبل، فإن المعلم – بهذه الطريقة – يرشد طلابه، بصورة منتظمة ومتسقة، إلى أن يكونوا القادة والموجهين المسؤولين بصفة مباشرة وأساسية عن تعلّمهم – في فهم الأهداف التعليمية، وفي عمل الخطط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف وتجاوزها، وفي ضبط الخطط وتصحيحها وتعديلها، وإظهار تقدمها كمبررات أو ضمانات لحدوث الموقف التعلّمي، وفي استمداد الطاقة والجهد من مواصلة العمل بنوعيته.

إن مثل هذه البيئات تزيل (أو تقلل على الأقل) احتمالات حدوث عديد من التوترات، والتي تؤدي – بصورة نمطية – إلى إساءة التصرف. وعندما تكون هناك حاجة للتعامل مع مشكلة عويصة أو متكررة الحدوث، واحترام الطالب، والرغبة في النمو الإيجابي، والتشارك في اتخاذ القرارات بما يؤدي إلى الفهم والتعلم، لا إلى الشجار والنزاع بين المتخاصمين.

ذات صيف، عندما كنت صغيرة، عثرت على محفة، عليها قطط صغار، كانت تتغذى وتشرب بنهم واضح، في منطقة متوارية بأرض فضاء صغيرة، خلف جراج قديم.. وتقريباً، كنت متشوقة وأنا في انتظار أفضل صديقاتي أن تأتي إلى منزلي؛ لكي أصطحبها لأجعلها ترى الشيء الرائع الذي اكتشفته.. وطوال طريقنا معاً إلى حيث كانت القطط، أخبرتها كيف كانت دهشتي عظيمة، عندما وجدت القطط الصغار.. وبين فرط حماستي وتوقعها الاستباقي لترى القطط، كان سيرنا إلى موضع هذه القطط يتأرجح بين خطوٍ راقص على أطراف

الأصابع والطيران.. وعندما وصلنا إلى الجراج، ارتددت خطوة للوراء، وأشرت نحو الفراغ الضيق (حيث كانت القطط عندما رأيتها أول مرة) ثم قلت لها: «الآن حان دورك! اذهبي وشاهدي ما شاهدته».

إن بيئة الصفّ الصحي تشعر بأمور كثيرة مثل تلك الخبرة (التي وردت في القصة السابقة)؛ فمع استمرار المعلم في استكشاف تلك الأشياء الرائعة، عليه أن يتشارك مع طلابه في ذلك (تقصد المؤلفة مطابقة لما قامت به هي نفسها وهي صغيرة، فقد كانت أشبه بالمعلمة، عندما قادت زميلتها إلى مشاركتها في اكتشافها، وكانت زميلتها كأنهم طلاب فصل صحي، يشاركون معلمهم اكتشافه - المترجم). ويحدث أحيانًا أن ندعو أفرادًا أو مجموعة صغيرة، أو الفصل بأكمله لأن يشاركونا الرحلة.. وأيًّا ما كان الشخص الذي ندعوه، فإنه يشعر بأنه موضع اختيار خاص؛ لأن هناك شيئًا في الدعوة يقول: «أنت مهم للغاية بالنسبة ليّ، لدرجة أنه يجب عليَّ أن أريك الكنز الذي عثرت عليه!».

إن التوقع المسبق لهذه الرحلة أمر عظيم للغاية.. إذ يكون الإيقاع والخطو رشيقين متسارعين، وعندئذ تأتي النقطة الفاصلة في كل الحدث؛ إذ يمكننا عندها أن نخطو للخلف، ونقول لمن دعوناه: «لقد كنت هنا من قبل.. وهذا دورك أنت الآن.. عليك أن تفكر في أن الأمر يخصّك وحدك تمامًا، وأنك سترى ما تجعله عيناك تراه.. سوف تعرف عندئذ ما ينبغي عليك أن تفعله». ومن ثم، يمكننا وقتها أن نشاهد أطفالنا وهم يتعلمون، وأثناء ذلك يمكن أن نصبح نحن - أيضًا - متعلمين.. الكل يتعلم مرة أخرى.



إنه من الصعب أن نخطط للمناهج، بأسلوب يجعلها قادرة على الاستئثار باهتمام المتعلمين الصغار، متحدية وداعية إياهم في آنٍ واحد إلى أن يفكروا في التقييم كـ«عارض»، أكثر من كونه «قاضيًا»، يحكم على التعلّم ومداه، ويطالب بعمل خطة للتدريس، تلك الخطة التي تعتمد على احتياجات المتعلم، وطبقًا لدليل إرشادي لأداء فصلي، يفتقر إلى

تقدير احتياج الطلاب إلى المرونة. إن الأمر الأكثر صعوبة، على الإطلاق، في عمل المعلم – على أية حال – والأكثر أهمية كذلك حسب مصطلحات تعريف «نجاح التلميذ»، يكمن في إيجاد بيئة صفية، توجه كل يوم دعوة لكل متعلم، يقطن في هذا الصفّ (أبدعت المؤلفة حين ذكرت الفعل «يقطن»، من دون أي دلالة أخرى للتلميح إلى التعبير البلاغي في كون الصفّ أصبح وطنًا أو دارًا يقطنها الطالب – المترجم)، تطرح القبول والملاءمة وإثبات الذات والقدرة على التحدي والدعم.

الفصل الخامس

المناهج الجيدة كأساس للتدريس المتمايز

يمرُّ المانح بيده بسرعة خاطفة، كما لو أنه يتخلص من شيء ما بإزاحته جانباً.. «أوه، إن معلميك متدربون بصورة جيدة.. إنهم يعرفون الحقائق العلمية المطلوبة منهم.. إن كل شخص منهم مدرب جيداً لأداء عمله.. إن الأمر واضح كذلك.. ومن دون الذكريات وتأثيرها.. فالمسألة كلها بلا مغزى». فأجاب الولد قائلاً: «لماذا ينبغي علينا، أنا وأنت، أن نحتفظ بهذه الذكريات؟» فبادره المانح بقوله: «لأنها تعطينا الحكمة».

لويس لوري
كتاب «المانح»

حاولت مدرسة شابة أن تمدَّ يد المساعدة لطلابها في أول خطة لدرس متمايز، تقوم بتدريسه لطلابها، وطرحت عليَّ (المؤلفة) ذلك السؤال: «هل يمكنك إلقاء نظرة على تلك الخطة، وإن تخبريني ما إذا كنت على المسار الصحيح أم لا؟».

كان كل طلابها في الصف الرابع يقرأون الرواية نفسها، وكانت المعلمة قد قامت بتصميم خمس مهام، وكانت خطتها قائمة على تكليف كل طالب بواحدة من هذه المهام الخمس، معتمدة في ذلك على ما وضعته لنفسها من تصورات عن مستويات استعدادهم (جاهزيتهم). وأظهرت المعلمة ليّ الاختيارات الخمسة على النحو التالي:

١ - عمل غلاف مبطن للكتاب.
٢ - بناء وصف لمشهد ورد في الكتاب.
٣ - رسم إحدى الشخصيات، كما وصفها الكتاب.
٤ - إعادة كتابة نهاية أخرى للرواية.

٥ - تصور حوار بين شخصية من الرواية وشخصية أخرى من رواية غيرها، كان الطلاب قد قرأوها في الفصل، في العام نفسه.

وبعد أن نظرت في المهام، طرحت سؤالاً، كنت أتمنى أن يصر شخص ما على أن أجيب عنه يوميًّا، في القرن الأول من قيامي بالتدريس (أي أول عشر سنوات تدريس قمت بها)، كان مؤداه: «ما النتيجة التي تريد أن تتوصل إليها من قيام كل طالب بأداء هذا النشاط؟».

نظرت إليّ المعلمة الشابة وصمتت برهة، ثم قالت: «إنني لا أفهم شيئًا».

حاولت معها مرة أخرى، وقمت بتغيير صيغة السؤال: «ما الرؤية العامة أو الفَهم الإجمالي الذي ينبغي للأطفال أن يحصلوا عليه، بافتراض نجاحهم في أداء التكليفات المطلوبة منهم؟».

فهزت رأسها قائلة: «لا زلت غير قادرة على فهم مغزى السؤال».

فقلت لها: «حسنًا، دعيني أسألك بطريقة أخرى». وصمتُّ، ثم أردفت: «هل تريدين من كل طفل أن يعرف أن مؤلفًا ما، قد نجح – بالفعل – في بناء شخصية ما؟ هل تريدين منهم جميعًا أن يفهموا السبب الذي أمضى، من أجله، المؤلف في كتابة الرواية؟ هل تريدين منهم أن يفكروا في الكيفية التي يمكن أن تتشابه بها حياة الشخصية الرئيسة في الرواية مع حياتهم هم؟ كل ما في الأمر أنني أسألك عن الكيفية التي يمكن بها لهذه الأنشطة أن تساعد الطلاب على إدراك مغزى أو معنى ما؟».

تورد وجهها، وصاحت: «يا الله! إنني لم أعرف ذلك.. لقد كنت أعتقد أنه يفترض بهم جميعًا أن يقرؤوا القصة، وأن يؤدوا التكليفات المتعلقة بها، هذا كل ما في الأمر!».

دروس غائمة

إن معظمنا يمكن أن يكون في مكان هذه المعلمة المبتدئة؛ فنحن ندخل إلى المهن التي نقوم بها، ولدينا إدراك غير واضح لما ينبغي أن يقرأه الطلاب، أو أن يستمعوا إليه، أو أن يشاهدوا شيئًا ما، ثم عليهم بعدها أن يقوموا «بالنوع نفسه من النشاط» اعتمادًا على أداءاتهم في الصف. علينا أن نضع في اعتبارنا الأمثلة التالية:

- معلمة المستوى الأول تقرأ لطلابها قصة. وبعدها، تطلب منهم أن يرسموا صورة لما قد سمعوه، ولكن ما الذي ينبغي أن يوضحه الرسم؟ هل بداية القصة أم نهايتها؟ كيف يمكن أن تبدو ملامح الشخصية الرئيسة، عندما انتابها الخوف من لقاء الغريب؟ هل سيرسمون الشجرة الكبيرة التي كانت بالقرب من فناء الحظيرة؟
- معلمة المستوى الخامس، تتحدث مع طلابها عن الثقوب السوداء (هي ظاهرة فضائية تبدو افتراضاً في الفضاء اللانهائي للكون، ويقول علماء الفضاء والفلك: إنها مناطق تتميز بقدرتها المغناطيسية الهائلة على ابتلاع أي جسيم يقترب من نطاق هذه الثقوب، واستحالة عودته مرة أخرى – المترجم). ثم تعرض عليهم – بعد ذلك – شريط فيديو عن الموضوع، وتطلب منهم أن يكتبوا عن هذه الثقوب.. من أجل أن يتعلّموا ماذا؟ ما الذي يجعل المغناطيسية تتصرف على هذا النحو في الثقوب السوداء؟ ما القضايا الحالية التي تتصل بهذا الموضوع؟ ما الذي يمكن استعراضه وفَهمه عن ظاهرة الثقوب السوداء؟
- كجزء من وحدة مقررة على المستوى الثالث، بخصوص الامتداد أو التوسع الغربي، بخصوص نشأة الغرب، يقوم الطلاب ببناء العربات «واجن» التي كان يرتحل عليها رجال الغرب الأوائل، ومعهم بضائعهم. كيف يمكن لتشييد العربات أن يساعدهم على فهم نشأة الغرب، والمخاطر التي كانت وقتها، وندرة المصادر، أو التكيف؟ هل النشاط المتعلق بترامي حدود الغرب المكتشف أكثر ملاءمة للارتباط بنشأة الغرب، أم النشاط المتعلق بالوسائل المصنعة يدويًّا واستخدام الصمغ والمقصات؟
- معلمة بمدرسة وسطى ، تطلب من طلابها القيام بتحويل الكسور الاعتيادية (مثل: $\frac{1}{4}$، $\frac{1}{5}$) إلى كسور عشرية (0.25، 0.20). هل الغرض الحصول على إجابات صحيحة للتحويل، ثم المضي بعد ذلك إلى الخطوات التالية؟ أم هل يطمح المعلم إلى تحقيق هدف أكبر في ذهنه: فهم كيفية القيام بالتحويل، وسبب القيام به؟

في كل مثال، من الأمثلة الثلاثة السابقة، كان لدى المعلمة «مفهوم غائم» عمّا ينبغي للطلاب الحصول عليه، من خبراتهم مع المحتوى. لقد فعل الطلاب «شيئًا ما بخصوص

القصة»، و«الثقوب السوداء»، و« نشأة الغرب»، وقليل مما يتصل بخصوص تحويل الكسور الاعتيادية إلى عشرية. وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة ليست سخيفة تمامًا أو عديمة النفع بالمرة، فإنها تمثل – على الأقل – مشكلتين، أولاهما أنها عائق نحو التدريس ذي النوعية مرتفعة الجودة وكذلك التعلّم المرتفع المستوى، وثانيتهما أنها عائق نحو التدريس المتمايز الفاعل أو المؤثر.

عندما يفتقد المعلم/المعلمة الوضوح عمّا يجب أن يعرفه الطالب ويفهمه، وعمّا يجب أن يكون قادرًا على أن يفعله كنتيجة لدرس ما، فإن المهام التعلّميّة التي توجدها ربما تساعد أو لا تساعد الطلاب على الاندماج أو الانخراط فيها، وبالتأكيد فإنها لا تساعد الطلاب على فَهم الأفكار أو المبادئ الأساسية للمحتوى، الذي يحاولون أن يتعلّموه. إن الإدراك الغامض للأساسيات يؤدي إلى الأنشطة الضبابية، والتي لا تؤدي إلا إلى نتيجة مشوشة وغير واضحة وكذلك استيعاب مشوش، ومن ثم فإنها تشكل عائقًا إلى تعليم وتعليم ذي جودة مرتفعة.

إن هذا النوع من الغموض يعمل –أيضًا– ضد التدريس المتمايز. ومع أكثر الدروس تمايزًا، يحتاج الطلاب إلى الحصول على الكم المعرفي الضروري نفسه، وأن يستخدموا المهارات الأساسية نفسها، وأن يصلوا إلى المسار نفسه من الفهم والاستيعاب. وبعد، فإنه بسبب الاختلاف في استعداداتهم واهتماماتهم، أو مدخلهم إلى التعلّم، فإن الطلاب بحاجة إلى إتقان الكم المعرفي، و«التوصل» إلى الأفكار واستخدام المهارات بطرق وأساليب مختلفة. إن المعلمين الذين لا يكونون واضحين بخصوص ما ينبغي على الطلاب معرفته وفهمه، وقادرين على أدائه عند اكتمال خبراتهم التعلّمية، فقد تجاوزت نظرتهم المكون الحيوي، الذي يتم من خلاله تطوير درس مؤثر وفاعل.. وتلك كانت مشكلة معلمة الصف الرابع المبتدئة، والأنشطة «المتمايزة» الخمسة التي عرضتها على طلابها.. لقد أوجدت فقط خمسة «أشياء» تدور حول الرواية لا أكثر.. إن أنشطة بهذا المستوى الضحل من التمايز تؤدي غالبًا – عبر فَهم مشوش وغير واضح – إلى خمسة أنماط من الاستيعاب المشوش أو أكثر أو بلا استيعاب على الإطلاق.

إن هذا الصفّ سيساعد على تقليص حجم الغموض أو التشوش الذي ينتشر في معظم المناهج أو التدريس عمومًا. كما أنه – كذلك – يهيئ المناخ لأمثلة عديدة من

التدريس المتمايز في بقية الكتاب. ويرتكز الهدف من الصفّ في مساعدتك على تحديث الأسس النمطية المتبعة في التدريس المتمايز. وبعد كل ذلك، يعمل الصفّ على إيجاد صيغة واحدة لنشاط ما أو منتج يستغرق أداؤه زمنًا. إن إيجاد صيغتين أو ثلاث صيغ – وبخاصة خمس – يعتبر أداءً أكثر كثافة وعمقًا، كما أنه يكون أكثر وضوحًا في سبيل أن تتأكد من وصولك – مع طلابك – إلى فَهم واضح لما يشكل درسًا متماسكًا فاعلاً، قبل أن ترهق نفسك بالبحث عن صيغ متعددة له.

دعامتان أساسيتان للتعلّم المستديم

عبر السنوات الماضية، كنت منبهرة بكيفية فَهم الطلاب لما يتعلق بما يحدث في الصفوف. لقد كان لديّ مراهقون صغار يخبرونني، كما لو كانوا يشخصون طريقة تدريسي: «إن صفّها مليء بالمتعة.. قد لا نتعلّم كل شيء، ولكن ما تعلّمناه يشكل لنا متعة». لقد كانوا يفهمون الاتجاه المضاد كذلك، إذ كانوا يقولون: «لقد تعلّمنا الرياضيات أيضًا، حسبما نفترض، ولكن حصصها كانت تبدو دائمًا طويلة ومملة وبشعة».

لقد كانت آراء هؤلاء الطلاب إدراكًا صريحًا لضرورة وجود دعامتين أساسيتين بالنسبة لصفّ عظيم، وهما: الانخراط/الاندماج والفَهم. والاندماج يحدث عندما يأسر الدرس خيال الطلاب، ويوقعهم في شرك الاستطلاع والفضولية، وعندما يشعل آراءهم أو يتسلل إلى ثنايا أرواحهم.. الاندماج هو المغناطيس الذي يجذب انتباه المتعلّمين الشارد، ويقبض عليه في حالة بقاء ثابتة، حتى يحدث التعلّم. أما الاستيعاب، فهو ليس – ببساطة – استدعاء أو تذكر الحقائق أو المعلومات. وعندما يفهم المتعلّمون، فإنهم يحوطون الفكرة المهمة بسياج من الحماية والملكية، لا يفقدونه، ويصبح جزءًا من مقتنياتهم الثمينة داخل قائمة مطولة من الأشياء التي يعرفون ماهيتها وكيفية أدائها.. لقد أصبحت الفكرة ملكهم.

غالبًا ما يستخدم علماء المخ مصطلحين مختلفين – اختلافًا بسيطًا – للدلالة على عنصرين مطلوبين للتعلّم المستديم، وهما: المعنى والإدراك.. *فتكوين المعاني* يشير إلى الصلات بين المحتوى وخبرات الواحد منا وحياته، أما *الإدراك* فإنه يشير إلى فَهم المتعلّم للكيفية والسبب

اللذين يعمل بهما شخص ما.. والمعنى – من هذه الزاوية – وثيق الصلة *بالاندماج*، بينما الإدراك قريب في التماثل مع *الفهم* (سوسا وتوملينسون، ٢٠١١م)، وعلى أية حال، فإن الرسالة واحدة لا تتغير؛ فالطلاب لا يتعلّمون بالفعل إذا لم يتواصلوا مع المحتوى أو إذا لم يفهموه.

إن الطالب الذي يفهم شيئًا ما، يستطيع أن يقوم بما يلي:

- يستخدمه.
- يفسره بوضوح، ويعطي أمثلة له.
- يقارن بينه وبين المفاهيم الأخرى.
- يكشف عن صلته بالأمثلة الأخرى في الموضوع المدروس، وكذلك عن صلته بالمواد الأخرى، وصلته بتجارب حياته الشخصية.
- ينقل الشيء إلى ترتيبات أخرى غير مألوفة (ضمن إعدادات أخرى).
- يكتشف المفاهيم المتضمنة عبر عقدة الرواية.
- يمزج الشيء – في تناسب – مع المفاهيم الأخرى.
- يكون الأحاديث الفردية والنماذج والتركيبات الاستعارية أو صور المفهوم.
- يعبر نثرًا عن المشكلات الجديدة التي تستعرض المفهوم أو تتضمنه.
- يعبر نثرًا ويجيب عن أسئلة «ماذا لو»، والتي تحدد العوامل المتغيرة في الموقف المشكل.
- يولِّد أسئلة وفروضًا، تؤدي إلى معرفة جديدة واستقصاءات أبعد نطاقًا.
- يعمِّم من النوعي ليصل إلى المفهوم.
- يستخدم المحتوى المعرفي – في تناسب – لتقييم أدائه/ أدائها أو أداء أي شخص آخر (باريك، ١٩٩٥م).

إن الدروس التي لا يتم فيها اندماج الطلاب أو انخراطهم، تجعل ذهن الطلاب شاردًا؛ حيث يفشلون في إدراك مدى مناسبة أو ملاءمة هذه الدروس، لأنهم يفتقدون إلى الصلات التي يربطون فيها بين المحتوى والأمور المهمة في حياتهم؛ إذ إن الطلاب في مثل هذه الدروس، لا يتمكنون من التطبيق الكافي لما قد يتعلّمونه. ومن ثم، نجد أن الدروس التي تخفق في تنمية وتطوير فهم الطلاب للأفكار أو المبادئ الكبيرة، التي تحكم النظام، فإنها تترك الطلاب من دون

قدرة أو سعة على استخدام ما تعلّموه في سياقات واضحة ومؤثرة، لذلك، فإن الدروس التي تخفق في تحقيق الاندماج والفهَم، تكون دروسًا ذات تأثير ضحل، لا يدوم طويلاً، ويقلل من حماس الطلاب وتعلّمهم وطاقتهم كـ «متعلّمين».

مستويات التعلّم

تفهم هيلدا تابا (مقتبسة من شيفر، ١٩٩١م) – قبل عديد من الآخرين – أن التعلّم له أبعاد متعددة؛ إذ يمكننا أن نتعلّم الحقائق أو أشياء متناثرة من المعلومات التي نؤمن بأنها حقيقية. كما يمكننا أن ننمي المفاهيم أو تصنيفات الأشياء ذات العناصر أو المكونات الشائعة، التي تساعدنا على تنظيم المعلومات والمحافظة عليها واستخدامها، ويمكننا – أيضًا – أن نفهَم المبادئ والتي تعدُّ بمثابة القواعد التي تحكم المفاهيم. إن مصطلحي *المفاهيم والمبادئ* هما المصطلحان الأكثر مهنية واستخدامًا وإشارة لما نسميه غالبًا في التربية «الاستيعاب والفهَم» أو «الأفكار الكبرى». وكمتعلّمين، فإننا نطور الاتجاهات أو درجات الالتزام للوصول إلى أفكار أو محاور التعلّم ومجالاته. وأننا – إذا كنا محظوظين – فسوف ننمي المهارات التي تمنحنا القدرة على أن نطبق عمليًّا ما فَهمناه واستوعبناه من قبل.

إن التعلّم الكامل والإجمالي والثري يتضمن كل هذه المستويات؛ فالحقائق من دون مفاهيم ومبادئ ترفع درجة المعنى بها، تمضي إلى زوال ولا بقاء لها. كما أن المعاني بلا مهارات، تحتاج إليها لكي تنتقل من حيز المعرفة إلى حيز التطبيق، تفقد قوتها وسلطانها. إن الاتجاهات الإيجابية عن سحر التعلّم، لا تزال في مهدها إلى أن تحدث لنا المعرفة والفهم، ونتمكن من تطبيقهما في الحياة التي نحياها.

جوان باوير، مؤلفة رواية «العِصِي» للناشئة، تتحدث عن حاجة الأطفال والمراهقين لأن يروا درجة الترابط والصلة في التعلّم؛ إنهم بحاجة إلى أن يفهموا أن مبادئ العلوم والرياضيات والتاريخ والفن هي مبادئ واحدة، مثلها مثل المبادئ التي قد نجدها في مخاوفنا وفي منابعنا العميقة التي تتسم بالجرأة والشجاعة، والتي قد تجعلنا أطول (أقوى) من كوابيسنا التي نراها أحيانًا أثناء نومنا (الصلات الشخصية، ١٩٩٧م).

في رواية «العِصِي»، تستعرض جوان باوير مهارة معلم متمكن في قيادة وتوجيه كل مستويات التعلّم. كتبت عن الطالب ميكي، ذي العشرة أعوام، الذي اشتعلت به الرغبة الجارفة لأن يربح بطولة كرة الماء، تحت سن من (١٠) إلى (١٣) سنة في صالة السباحة بحمام المدينة. لقد كان والد ميكي بطلاً في السباحة، ولكنه توفى عندما كان ميكي طفلاً صغيرًا (وليدًا).

كان أرلين، صديق ميكي، عاشقًا لدراسة الرياضيات، مثلما كان ميكي يعشق السباحة. لقد كان أرلين لا يحفظ الرياضيات ولا يتذكرها، كما لو كانت مادة نظرية، وإنما كان يفكر بأسلوب رياضياتي، لقد كانت الرياضيات بالنسبة له أسلوب حياة. لقد كان أرلين يؤمن بأن الرياضيات لا تخذلك أبدًا في هذا العالم. كان أرلين يعلم ماهية الزاوية؛ إذ يدرك أن المتجه هو «خط يأخذك من مكان إلى آخر» (باور، ١٩٩٦م، ص٣٧)، هذه هي الحقائق التي تعلّمها أرلين. وبعد، فإنه يفهم مفاهيم الطاقة والحركة، ومبادئ التي تحكم تلك المفاهيم، كما يوضحها في قوله:

> «يظل كل جسم في حالته الراهنة من السكون أو الحركة في خط مستقيم، ما لم يتأثر بقوى خارجية. وفي موضوع الحمام، تظل كرة الماء ثابتة في مكانها، لا تنطلق إلى أي مكان، ما لم تصطدم بشيء ما. وبمجرد أن تبدأ في الحركة، فإنها تحتاج إلى شيء ما؛ لكي يوقفها، مثل كرة أخرى، أو قوة احتكاك بقطعة القماش التي على المائدة». (باوير، ١٩٩٦م، ص١٤١).

كان أرلين يعرف بعض البيانات. وكان ما منحه القوة، على أية حال، لم يكن مرتبطًا – في معظم الحال – بالحقائق التي يعرفها فقط، ولكنه كان يرتبط بما يستوعبه ويفهمه (مفاهيم ومبادئ) وأنه يستطيع أن ينمّي مساحة فَهمه، مطورًا إياها إلى تطبيقات (مهارات) في موقف حياتي يتجاوز كثيرًا الأداء المدرسي وأوراق العمل والواجب المنزلي.

تبنى كل المواد الدراسية على مفاهيم ومبادئ رئيسة.. كما أن هذه المواد الدراسية – بحكم طبيعتها – تستلزم استخدام المهارات الأساسية التي يستخدمها الممارسون لها. وهناك بعض المفاهيم – مثل: الأنماط والتغيير والاستقلالية ووجهة النظر والكل والجزء والأنظمة –

التي تعتبر مفاهيم توليدية (أي يمكن توليدها أو استنتاجها من مجموعة أداءات أو ممارسات أو تطبيق لمهارات – المترجم) تتداخل ضمن المواد الدراسية بشكل طبيعي، وتقوم في ذاتها بعمل الوصلات/الروابط بين هذه المواد. وهذه المفاهيم تعتبر – كذلك – جزءًا من: التربية الرياضية (البدنية)، والأدب، والعلوم، وعلم الحاسوب – وهي فعليًّا تمثل مجالات للدراسة. ثمة مفاهيم أخرى أكثر نوعية وتخصصًا من حيث الموضوع، كما تتسم بأنها ضرورية وأساسية لواحد أو أكثر من النظم، ولكنها ليست فاعلة أو مؤثرة في بقية النظم. وغالبًا ما توجد أمثلة هذه المفاهيم ذات النوعية الأكثر تخصصًا وأهمية في دروس مواد مثل الاحتمال في الرياضيات، وكتابة موضوع إنشاء في اللغة، أو عمل تكوين فني، أو القيام بدور راوية في عمل أدبي، أو التعبير عن دالة أو وظيفة في العلوم (كوظيفة جهاز من أجهزة الجسم على سبيل المثال)، وكمصدر أساسي للأحداث في مادة التاريخ.

وبالدرجة نفسها من المشابهة، فإن المهارات يمكن أن تكون توليدية أو ذات طبيعة نوعية متخصصة.

وتتضمن المهارات التوليدية: كتابة فقرة متسقة البنيان، وترتيب الأفكار حسب نظام ما، وافتراض أسئلة فاعلة ومؤثرة. وتتضمن المهارات النوعية الخاصة، قدرات، مثل: توازن طرفي معادلة ما في الرياضيات، العزف على الآلات الموسيقية، واستخدام اللغة الاستعارية (المجازية) في الأدب والكتابة، والبحث عن مصادر الأحداث والمعلومات في التاريخ، ويبين الجدول رقم (٥–١) المستويات الرئيسية للتعلّم في مجالات أو مواد دراسية متعددة.

أثناء التخطيط، فإن على المعلم أن يولِّد قوائم نوعية خاصة لما ينبغي أن يعرفه الطلاب (حقائق)، وما ينبغي أن يفهموه (مفاهيم ومبادئ) ويكونوا قادرين على تطبيق ما عرفوه وما فهموه (مهارات) بمرور الوقت؛ حتى ينتهوا من الوحدات المقررة عليهم. وعندئذ، يجب على المعلم أن يوجد محورًا للاندماج وللأنشطة المتعلقة به، ذلك المحور الذي يطرح فرصًا متنوعة لتعلّم هذه الأساسيات في السياقات والمجالات التي ترتبط بحياة وعالم المتعلّم. وينبغي أن تقود الأنشطة الطالب إلى الفَهم أو ليكون معنى للمفاهيم والمبادئ الرئيسة من خلال استخدام المهارات الأساسية. وفي الصفوف الأخيرة من هذا الكتاب، فإن الأشكال

التوضيحية للدروس المتمايزة – بشكل نمطي – تعتمد على مفاهيم نوعية، ومبادئ نوعية، وحقائق نوعية، ومهارات نوعية، تؤكد هذا النوع من الوضوح.

الإيفاء بالمعايير بطريقة ذات مغزى

في مناطق تعليمية عديدة، يشعر المعلمون بضغط شديد؛ لكي يتأكدوا من أن الطلاب قد حصّلوا المعايير، والتي تكون المنطقة التعليمية، أو الولاية، أو برنامج خاص، أو مجموعة هيئة تدريس جامعية قد حددتها بدقة. إن المعايير يجب أن تكون قاطرة؛ للتأكد من أن الطلاب قد تعلّموا بشكل أكثر اتساقًا، وأكثر عمقًا، وأكثر قابلية للدوام والاستمرار والثبات. ومن المحزن، أنه عندما يشعر المعلمون بالضغط في «تغطية» المعايير بشكل فردي، كل منها بمعزل عن الآخر (تقصد المؤلفة عدم اهتمام المعلمين بالبحث عن التكامل بين المعايير – المترجم).

جدول رقم (٥-١)

أمثلة لمستويات التعلّم في مختلف المواد الدراسية

مستويات التعلّم	العلوم	اللغة والأدب	التاريخ
حقائق	• الماء يغلي عند درجة ١٠٠ °م (٢١٢فهرنهيت). • الإنسان من الثدييات.	• كتبت كاثرين باترسون رواية «الطريق إلى تيرابيثيا». • تعريف حبكة الرواية وتعريف الشخصية.	• ساعد حزب «شاي بوسطن» (الحزب الذي قام أساسًا قبيل الثورة الأمريكية، يدعو الأمريكيين إلى مقاطعة الشاي، الذي كانت تجلبه لهم إنجلترا من الهند، كأسلوب مقاومة للإنجليز–المترجم)، ليشعل الثورة الأمريكية. • أول عشرة إصلاحات دستورية في أمريكا فيما يعرف بـ«إعلان الحقوق».

جدول رقم (٥-١)

أمثلة لمستويات التعلّم في مختلف المواد الدراسية (تابع)

مستويات التعلّم	العلوم	اللغة والأدب	التاريخ
مفاهيم	• الاعتمادية. • التصنيف.	• الصوت (منطوق الشخصية). • الأبطال والأشرار.	• الثورة. • القوة والسلطة والحوكمة (السيادة).
مبادئ	• كل أشكال الحياة تعتبر جزءاً من سلسلة غذائية. • العلماء يصنفون الكائنات الحية، حسب أنماطها.	• يستخدم المؤلفون منطوق الشخصية (الصوت) بالنسبة لشخصيات الرواية كوسيلة لمشاركة هذه الشخصيات لأفكار المؤلفين ذاتهم ولحمل هذه الأفكار إلى القراء. • تولد الأبطال من مواقف الخطر وعدم اليقين كذلك.	• الثورات هي بوابة التقدم والارتقاء. • الحرية مقيدة وليست مطلقة في كل المجتمعات.
اتجاهات	• الحفظ والبقاء يناسب أنظمتنا البيئية ويفيدها. • أنا جزء من شبكة بيئية طبيعية مهمة.	• قراءة الشعر مملة. • القصص تساعدني على فَهم نفسي.	• إنه من المهم دراسة التاريخ؛ لكي نتمكن من كتابة الفصل القادم من حياتنا بحكمة ووعي. • أحياناً أكون على استعداد لأن أستسلم وأتنازل عن قدر من حريتي لحماية سعادة الآخرين.
المهارات	• إيجاد خطة لمدرسة ذات طاقة مؤثرة وفاعلة. • تفسير البيانات المتعلقة بالتكاليف والمنافع التي تتحقق من إعادة تدوير الأشياء.	• استخدام لغة مجازية أو استعارية للتعبير عن الحديث الذاتي أو الرأي الشخصي. • الربط بين الأبطال والبطلات في الروايات بنظرائهم في التاريخ والحياة الواقعية.	• تشييد ودعم مركز في قضية ما. • التوصل إلى خلاصات تعتمد على تحليل لمصادر صحيحة، موثوق بها.

جدول رقم (٥-١)
أمثلة لمستويات التعلّم في مختلف المواد الدراسية (تابع)

مستويات التعلّم	العلوم	اللغة والأدب	التاريخ
حقائق	• كان «شتراوس» مشهوراً بلقب «الملك والتز». • تعريف المفتاح كعلامة موسيقية.	• تعريف كل من الكسور والمقام في الكسور الاعتيادية. • تعريف «الأعداد الأولية» (أي الأعداد التي لا تقبل القسمة إلا على (١) أو على نفسها – المترجم).	• كان مونيه من مدرسة الانطباعيين في الرسم. • تعريف الألوان الأساسية.
مفاهيم	• تيمبو (موسيقى ذات إيقاع سريع في الغناء والحركة – المترجم). • جاز (موسيقى حديثة يشتهر بها الزنوج – المترجم).	• الجزء والكل. • أنظمة الأعداد.	• المنظور والرؤية. • الفراغ السلبي.
مبادئ	• التيمبو لأي قطعة موسيقية معزوفة يساعد على تهيئة المزاج النفسي. • الجاز موسيقى يمكن أن تؤدي حسب قواعد أو ارتجالية.	• الكليات تتركب من أجزاء. • الأجزاء المكونة لنظام رقمي ما، هي أجزاء غير مستقلة عن بعضها البعض.	• يمكن رؤية الأشياء وإعادة تمثيلها من عدة منظورات أو رؤى مختلفة. • الفراغ السلبي يساعد على التركيز على العناصر الأساسية في مكونٍ ما.
اتجاهات	• الموسيقى تساعدني على أن أعبر عن عواطفي. • أنا لا أهتم بموسيقى الجاز.	• الرياضيات مادة صعبة للغاية. • الرياضيات أسلوب للتحدث عن أشياء كثيرة للغاية في حياتي.	• أنا أفضل المدرسة الواقعية عن المدرسة الانطباعية في الفن. • الفن يساعدني على أن أرى العالم بشكل أفضل.

أو عندما يتم تمثيل المعايير في صورة قوائم متشظية وعقيمة، وفي هذه الحالة يغيب التعلّم الحقيقي ولا يتم إثراؤه، بل إن ما يحدث هو العكس؛ حيث يتم تقييده.

ولكل معيار من هذه المعايير قائمة من المواصفات مسبقة الإعداد (أو سابقة التجهيز من حيث التصنيف السابق في الجدل رقم (٥-١) فيما يتصل بوجود: حقيقة ومفهوم ومبدأ (فَهم) واتجاه، أو مهارة. إن بعض المعايير *تتضمن* ما هو أكثر من مستوى واحد للتعلّم. ويعدُّ تمرينًا قيِّمًا للمعلمين والإداريين ومتخصصي وضع المناهج أن يقوموا بمراجعة المعايير - من حين إلى آخر - مع وضع تصنيف مميز لكل مكون منها مع مستواه التعليمي - ثم تحدث بعد ذلك عملية «تفكيك» للمعايير وإعادة تركيبها حسبما تقتضي المراجعة، وحسبما يتيح لها أن تكون ذات مستويات صريحة متعددة من التعلّم.

بعض أنظمة أو مجموعات المعايير تعتمد - في تشكيلها - على المفاهيم والمبادئ، والتكامل بينها وبين الأهداف في تركيب منتظم ذي نوعية خاصة، داخل شبكات متباينة من الفَهم والاستيعاب، كما هي الحالة المتبعة مع العديد من المعايير، التي يتمُّ تطويرها من قبل هيئات تدريس جامعية عالية المستوى. وفي أمثلة أخرى، على أية حال - تعكس المعايير بصورة سائدة مستوى تعلّم المهارة، مع مستوى كم معرفي، ويعكس بشكل أقل مستوى تعلّم المبدأ. وعندما يكون الوضع مطابقًا لهذه الحالة، فإن التربويين - آنذاك - يحتاجون إلى سدِّ الفجوات، من خلال التأكد من أن خبرات التعلّم لديهم متسقة، وتعتمد - بثبات - على المفاهيم والمبادئ، وعلى أن الطلاب يستخدمون المهارات بأساليب ذات مغزى؛ ليحققوا أو يصلوا إلى أفكار ذات معنى.

وهذه النقطة بالنسبة ليّ أصابت عين الحقيقة، عندما سمعت إحدى المعلمات، تخبر زميلاً لها عن صف، قامت بزيارته قائلة: «لقد سألت أحد الطلاب عمّا كان يفعله الصف.. فأجابني قائلاً : إنهم كانوا يكتبون فقرات؛ فسألته عن الموضوع الذي كانوا يكتبون فيه، فأخبرني بأن كل ما في الأمر أنهم كانوا يكتبون فقرات، من دون أن يستطيع تحديد الموضوع الذي كانوا يكتبون فيه.. قطبت حاجبيّ وسألته للمرة الثالثة: ولكن لماذا تكتبون الفقرات؟ ما الذي تحاولون ربطه بهذه الكتابة؟ فأجابني الطالب، وقد بدت عليه بوادر العصبية: «أوه، إن ذلك لا يهم بالمرة. كل ما حدث أننا كنا نكتب فقرات!!»».

إن التناقض صارخ نتيجة التطبيق الآلي الصارم لعملية التدريس، أي بين ما يفعله ذلك المعلم (موضوع الحديث السابق) كما اتضح في حرصه على تطبيق المعايير المتعلقة بالكتابة حرفيًّا، وما يفعله معلم آخر يتبنى مدخلاً أكثر دلالة ومعنى؛ ليتأكد من أن الطلاب قد أصبحوا ذوي كفاءة مع إدراك المعايير وإنجازها – وفي هذه الحالة سيدرك الطلاب كيف تتفاعل العناصر الخاصة في الرواية وتتكامل فيما بينها (على سبيل المثال؛ كيف تمهد التهيئة للحبكة الواردة في الرواية أو لظهور الشخصيات).

إن إدراك أن المعيار – كما تمَّ توصيفه – غير مرتبط بخبرات طلابها في المدرسة الوسطى، جعلها كمعلمة تدفع طلابها إلى التحدث والمناقشة بخصوص العناصر المتواجدة فعلاً في حياتهم، وكيف أنها تؤثر في بعضها البعض، ثم تؤثر فيهم. لقد ناقش الطلاب الكيفية التي تؤثر بها الموسيقى في حالاتهم النفسية، وكيف تجعلهم يتقبلون أصدقاءهم، وكيف يمضي الوقت في اليوم الدراسي متأثرًا بمستوى طاقاتهم وقدراتهم.. وهكذا. لقد انتقلت المعلمة – فيما بعد – من تلك النقطة إلى مساعدة طلابها على اكتشاف أن القصص التي تمتعوا بقراءتها قد أحدثت الأثر نفسه: إذ إن المؤلفين يستخدمون العناصر المختلفة بمثابة التهيئة للشخصية (لتوجيه الحدث في القصة حسب الوجهة التي يريدونها) أو يستخدمون الطقس (ليساعدوا القراء على أن يفهموا الحالة النفسية للشخصية). يقترح الطلاب بعض المبادئ حول الكيفية التي تتفاعل بها العناصر، مع بعضها البعض، في الأنظمة، سواء في الحياة أو في الخيال؛ إذ إنهم يحاولون تجريب أفكارهم بخصوص تفاعل العناصر مع بعضها البعض في الأغنيات التي يحبّون سماعها، وفي الأفلام التي يحبّون مشاهدتها، وكذلك بالنسبة للأعمال الفنية والفوتوغرافيا – ثم يقومون بعد ذلك بترشيح هذه المبادئ، كلما تقدمت محادثاتهم بخصوص أداء الكاتب المهني، الذي ينمو بمرور الأيام.. لقد وجد طلاب هذا المعلم أن استكشافهم هذا لم يكن منصبًّا فقط على الوقت الذي أمضوه، وإنما كذلك مساهماتهم، ولكن ذلك ينسحب – أيضًا– على كونه مساعدًا لهم في كتاباتهم. إن عديدًا من هؤلاء الطلاب يقومون – حتى – بالتعليق على الأنظمة العلمية وأنظمة الحكم، التي كانوا يدرسونها في حصص الدراسات الاجتماعية.

لنضع تصورًا آخر، إن معلومات التدريس ومهاراته التي تفتقر إلى الروابط في التشكيل أو الاستخدام، تؤدي إلى ناتج ضحل للغاية من الأفكار الثرية المعنى. وبالإضافة إلى ذلك – كما نوقش من قبل في الفصل الثالث – فإن آليات التدريس حين تفتقر إلى المعنى، تصبح معوقة ومقاومة للأسلوب الذي يمكن أن يتعلّم به البشر.

إن المعايير جزء مهم من *المناهج*، إلا أنه لا ينبغي إلا أن ترى هذه *المناهج* في صورة محددة ومعرفة جيدًا. إن هذه المكونات مهمة (المناهج) بقدر أهمية الدقيق والخميرة والماء، وعصير الطماطم، والجبن في تشكيل أو عمل البيتزا.. بل إنه من الممكن أن يعتبر الطاهي أحمق إذا افترض أن الراغبين في العشاء سيجدون أن: كوبين من الدقيق، وكوبًا من الماء، وملعقة من الخميرة، وعلبة سعتها ثماني أوقيات من عصير الطماطم، وقرص كامل من الجبن، سيجعلهم يستسيغون البيتزا المقدمة لهم.. وبالمثل، فإنه معلم أحمق ذلك الذي لا يوازن بين المكونات التي لديه؛ لتقديم خبرة تعلّميّة مكتملة إلى طلابه.

مستويات التعلّم: الحالة/ الموقف التعليمي هو بيت القصيد

إنني أتذكر مشاهدتي لمعلمتين في الصف الثالث، كانتا تتدافعان بنوع من العجلة لأحدد لهما كيفية قدرتهما على «تغطية» دراسة وحدة أخرى في العلوم، قبل أن ينتهي العام الدراسي. لقد أخبرتني المعلمتان أنهما كانتا «تتحركان ببطء شديد»، وأنه لا زال يجب عليهما أن تشرحا وحدة عن السحاب (أي أن يفعلا المستحيل – المترجم) مع طلابهما، في الأيام القليلة المتبقية من الصف الدراسي.

لقد بذلت هاتان المعلمتان جهدًا خارقًا لتصميم الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لدراسة كتب العلوم، والتي كانتا تأملان أن يقرأها طلابهم بعناية. وقد وجدت المعلمتان بعض القصص عن السحاب، والتي كان الطلاب – عادة – يحبّونها، على أمل أنه سوف يكون لديهما الوقت لأن يقرأوا هذه القصص. اتفقت المعلمتان معًا على أوراق العمل (التكليفات) الخاصة بوحدة «السحاب»، التي يمكن للطلاب تكملتها وإنجازها، كما اختارتا نشاطًا فنيًّا يمكن أن يستمتع الطلاب بأدائه. وقد بدا كل هذا العمل ملحًّا جدًّا وذا قصد بصورة قوية.

وبعد، فإنه حالما بدأت المعلمتان في تقرير الترتيب الذي ستستخدمان به المصادر التعليمية المتاحة، اكتشفت إحداهما أنها لم تعد تتذكر اسم أحد أنواع السحاب، وأدركت المعلمة الثانية أنها تمكنت من استدعاء (تذكر) أسماء السحب، ولكنها – في الوقت نفسه – لا تستطيع أن تمازج بين الأسماء والصور المرافقة لها.. لقد كانت المعلمتان كلتاهما «قد قامت من قبل بتدريس وحدة السحب» مرات عديدة.

وهذا المثال عن «وحدة التخطيط» نموذج شائع. ومع توافر النية الحسنة، يحاول المعلمون القيام بما تصممه برامجهم من حدود الدراسة (تقسم المناهج إلى خريطة كاملة، يتم توزيعها على شهور العام الدراسي، في فصليه الأول والثاني. وتلتزم الإدارات التعليمية في المناطق المختلفة بإلزام المدارس؛ أي المعلمين بضرورة تنفيذها، وكنت شاهد عيان على ذلك طوال خمسة عشر عامًا قضيتها في العمل كخبير مناهج ورئيس قسم إعداد المواد التعليمية بمركز تطوير المناهج – المترجم). وفي هذه الحالة، يستوجب التصميم (حسب مواصفاته) ضرورة أن يعرف الطلاب أنواع السحب، ويتعرفوا أسماءها، ويميزوا بينها. وعلى الرغم من أن دليل المناهج يقرر كيفية دراسة هذا الجزء، وكيفية تكامله ضمن إطار عملي أكبر من الاستيعاب والمهارات، فإن الدليل لا يقوم بذلك التوضيح للمعلمين الذين، بدورهم، لن يتمكنوا من توضيحه للطلاب؛ لأن هؤلاء المعلمين قد أعدوا الوحدة بشكل يعتمد على عرض كم وافر من الحقائق، ويخلو من التركيز على الفَهم والاستيعاب (المفاهيم والمبادئ) والمهارات؛ لذا فإنه ليس مثيرًا للدهشة أن يجد المعلمون أنفسهم صعوبة في استدعاء الحقائق، وهذا لا يعتبر مخرجًا جيدًا على المدى الطويل بالنسبة لطلابهم.

وعلى النقيض من ذلك، نجد معلمة أخرى، قد خططت لطريقة سيرها مع طلابها طوال العام الدراسي بأكمله في العلوم، فيما يتعلق بالمفاهيم الأربعة الأساسية: التغيير والأنماط والأنظمة والعلاقات البينية فيما بينها. وخلال العام الدراسي، يقوم الطلاب بفحص مدى من الظواهر العلمية، ويتعلّمون كيفية توضيح هذه العلاقات من خلال هذه المفاهيم الأربعة. وقبيل وصول الطلاب إلى مرحلة الاستكشاف، تحدد المعلمة المبادئ الأساسية التي ترغب من كل طلابها أن يفهموها خلال دراستهم. كما يتم إعادة شرح بعض المبادئ في

وحدات متعددة. وعلى سبيل المثال؛ فإن الأشياء الطبيعية والتي يصنعها الإنسان تتغير بمرور الزمن. إن التغيير الحادث في عنصر أو جزء ما من نظام ما، يؤثر في بقية الأجزاء الأخرى المكونة للنظام، كما يمكننا استخدام الأنماط لعمل توقعات ذكية. وعلى الجانب الآخر، فإننا مهتمون بدراسة ظاهرة أخرى نوعية (مثل: التغيرات التي تحدث للماء في الشكل، من دون أن تصاحبها تغيرات في الكمية). كما يقوم المعلم – أيضًا– بإيجاد قائمة بالمهارات التي يتحتم على الطلاب إجادتها في أثناء دراستهم لمنهج العلوم في هذا العام. لقد احتاج طلابها إلى أن يتعلّموا كيفية استخدام أدوات خاصة بالتوقع بالطقس، وعمل التوقعات المبنية على ملاحظات، أكثر من اعتمادها على تخمينات، والقدرة على إدراك العلاقات بدقة بين الصور والجمل المكتوبة. وفي مواضع مناسبة من دراساتهم المختلفة، يستخدم الطلاب المهارات لِفَهم المبادئ الأساسية. لقد كانت الحقائق العلمية متاحة لجميع الطلاب، بمجرد أن بدأوا في التحدث والمناقشة حول أحداث نوعية خاصة، في مشابهة واضحة لما يفعله العلماء.

وفي أحد الموضوعات المدروسة في العلوم، طوال العام، يستخدم الطلاب الآلات الخاصة بالطقس (المهارات) للتحدث عن الأنماط والعلاقات البينية في أنظمة الطقس (المفاهيم). لقد اكتشف الطلاب مبدأين: (١) التغير في جزء واحد من النظام يؤثر في بقية أجزاء النظام، و(٢)يمكن للبشر أن يستخدموا الأنماط لتكوين توقعات ذكية. بعد ذلك، يمكنهم أن يتوقعوا (مهارة) أنواع السحاب (حقائق) التي يتوقعون تكونها كنتيجة لهذه الأنماط والعلاقات البينية التي شاهدوها من قبل. ويقوم الطلاب برسم وكتابة ما يتعلق بتوقعاتهم عن الاستخدام المناسب لمصطلحات السحب وتصنيفاتها، ويكونون بذلك قد لاحظوا ما حدث، وتمكنوا من تقييم دقة توقعاتهم، وربطها بملاحظاتهم في صيغة خلاصات وتفسيرات نهائية تمَّت مراجعتها.

إن هذا النوع من التخطيط لتعلّم الطالب يوجد بنيانًا من الفَهم المتسق المتماسك طوال العام؛ إذ تصور الحقائق الأفكار الرئيسة وتجسدها؛ بما يجعلها ميسرة أمام محاولات إعادة اكتشافها من قبل الطلاب، بشكل متكرر. إن للمهارات دورًا متجذرًا في الحصول على المعنى والاستفادة منه، وفي كونها مدعمات للتعلّم، في بُعدين مهمين من أبعاده: الانخراط

والاندماج ثم الفَهم والاستيعاب. إن هؤلاء الطلاب أكثر ميلاً لأن يفهموا الكيفية التي يؤدي بها العالم أعماله، ولكي يشعروا بأنهم أكثر كفاءة وتأهيلاً كمتعلّمين وعلماء صغار. إنهم – كذلك – أكثر ميلاً واستعدادًا لأن يتذكروا أسماء وطبيعة السحب في السنوات القادمة، وكذلك الحال مع معلمهم.

عناصر المناهج

لكي نضمن حدوث تدريس مؤثر وتعلّم فاعل، فإن المعلمين يحتاجون إلى ربط هذه العناصر الثلاثة، مع بعضها البعض، بإحكام في ثنايا عملية التعلّم، وهي: المحتوى – العملية (الأداء) – المنتج (العنصران الآخران، هما: بيئة التعلّم والتأثير، وقد تمَّ تقديم هذين العنصرين في الفصل الثالث، ومن الضروري أن يبقيا محورًا للتفكير – بشكل متواصل ومتسق – فيما يتعلق بالتخطيط للإشراف والملاحظة وكذلك التقييم المتعلق بجودة التدريس).

المحتوى هو ما يجب أن يعرفه الطالب (حقائق)، وما يجب أن يفهمه (مفاهيم ومبادئ) وما يجب أن يكون قادرًا على أن يطبقه ويؤديه (مهارات) كنتيجة لجزء معطى له – تدريسيًّا من الدراسة (درس، خبرة تعلّمية، وحدة). إن المحتوى يعمل عمل البوصلة في توجيه الوسائل والأدوات، التي يكتسب الطلاب من خلالها المعلومات والمعارف (خلال الكتب المدرسية والقراءات المعينة – التكميلية – ومواقع الإنترنت، وشرائط الفيديو، والرحلات الميدانية، والمتحدثين – المعلم والناظر والمشرف – وبرامج الكمبيوتر، أو باستضافة أي مصادر أخرى لهذه المعارف والمعلومات).

بينما تعتبر *العملية (الأداء)* هي الفرصة المتاحة لدى الطلاب ليصوغوا معنى يدل على فَهمهم للمحتوى الذي قدم إليهم. إذا كان أداؤنا يقتصر فقط على مجرد إخبار الطلاب بشيء ما، وطرح الأسئلة عليهم ليعيدوا على مسامعنا ما سبق أن أخبرناهم به، فمن المحتمل بدرجة كبيرة للغاية ألا يتواصل ذلك أو يتعاون ليساعد هؤلاء الطلاب على إدراجه في الأطر العملية التي يكونونها للاستيعاب والفَهم. إن المعلومات والأفكار ستنتمي إلى شخص ما آخر (المعلم، الكتاب المدرسي، الكاتب، المتحدث)؛ لذا ينبغي على الطلاب تشغيل الأفكار (تمريرها عبر مجموعة من الأداءات والتطبيقات) لتصبح من مقتنياتهم فيما بعد. وفي الصف، فإن عملية التشغيل – نمطيًّا – تحدث في صورة أنشطة. ويمكن للنشاط أن يكون مؤثرًا وفاعلاً إذا كان:

- الهدف التدريسي المراد منه واضحًا بدقة.
- بمقدور الطلاب التركيز – تتابعيًّا – على فَهم رئيس واحد.
- يجعل الطلاب يستخدمون مهارة أساسية عند تعاملهم مع الأفكار الرئيسة.
- يتأكد من أن الطلاب سوف يفهمون (لا يقتصر ذلك بطبيعة الحال على قدرتهم على ترديده) الفكرة.
- يمازج بين كونه نشاطًا واستعداد الطالب لأدائه ومستوى ذلك الاستعداد.
- يساعد الطلاب على تكوين صلة بين الفَهم والاستيعاب الجديد، والمهارة الجديدة بما سبقها من مهارات.

أما *المنتج* فهو القاطرة، التي من خلالها يظهر الطلاب (ويتجاوزون ذلك) ما قد استوعبوه بالفعل، وما يمكنهم أن يفعلوه كنتيجة لحدوث تعلّم جزء يعتد به من المحتوى (مثل: دراسة لمدة شهر عن علم الأساطير، أو وحدة عن الطقس، فترة مميزة من وقت الصفّ مخصصة لدراسة نظم الحكومات، أو منهج دراسي كامل لتعلّم الحديث باللغة الإسبانية، وبحوث الطلاب طوال العام عن الأنظمة البيئية، أو دراسة أسبوعية تركز على دراسة هندسة الزوايا). إن الأمثلة الواردة في هذا الكتاب تستخدم المصطلح (المنتج) ليدلل على أنه قد بلغ أوج اكتماله، أو ليدلل على شيء، ينتجه الطلاب ليعرض أجزاء رئيسة من التعلّم، وليس مجرد جزئية من عمل روتيني أو نمطي يقوم به الطلاب بصورة تقليدية أثناء دراسة منهج يومي داخل الصفّ. ومن أجل ذكر أهداف هذا الكتاب، فإن هذه الإبداعات على صفّ دراسي قصير – هي – ببساطة – عناصر متسقة وثابتة ومرئية لنشاط ما.

إن المنتج المكتمل والبالغ أوجه وذروته، أو المنتج الجمعي، قد يأخذ صيغة من العرض والإظهار؛ إذ يستطيع الطلاب أن يصمموا حلاًّ ما لمشكلة معقدة أو بحث رئيس أو نتائج مكتوبة. إن هذا المنتج يمكن أن يكون اختبارًا، ولكنه – بالقدر نفسه من السهولة – يمكن أن يكون عرضًا مرئيًّا، مثله مثل مقالة مصوَّرة مصحوبة بصوت راوٍ. وبمعنى آخر، فإن المنتج يمكن أن يكون تقييمًا تحريريًّا (يتم أداؤه بالورقة والقلم)، أو أداءً تقييميًّا بشكل آخر، أو مشروعًا.

وأيما ما كانت صورة المنتج، فإن المنتجات بالغة الذروة أو المكتملة تتسم بأنها:

- محكمة الصلة بالكم المعرفي، والاستيعاب والمهارة التي تكون واضحة للمعلم والطلاب، خلال فترة، تخضع للتقييم.
- تؤكد استيعاب الطالب أكثر من كونها تكرارًا للكم المعرفي أو الاستخدام اللوغاريتمي (المعقد) للمهارات.
- متاحة للطلاب، من خلال مدى ما من الاحتياجات التعليمية (مثل: الرؤية والقراءة، والكتابة والانتباه، والمشكلات اللغوية).

إن المنتجات بالغة الذروة التي تأخذ صورة التقييمات الأدائية أو صورة المشروعات، يجب أن تكون:

- معرفة بوضوح ومحددة لما يجب أن يستعرضه الطلاب وينقلوه أو يطبقوه؛ لإظهار ما يعرفونه ويفهمونه، ويمكنهم أن يفعلوه كنتيجة لما درسوه.
- ممولة للطلاب بحالة أو أكثر من حالات التعبير، والتي قد تتضمن – في ثناياها – الفرصة للطالب في أن يقترح صيغة أو صورة، بقدر ما يستمر عرض المنتجات التعلمية ثابتًا من قبل الطلاب.
- التواصل بدقة لتبني توقعات لمحتوى عالي الجودة (جمع المعلومات، والأفكار، والمفاهيم، ومصادر بحثية) وكذلك تبنى الوسائل الداعمة لتطوير هذه المنتجات (مثل: التخطيط، والاستخدام الأمثل للوقت، وإعداد الهدف)، والأصالة (استخدام آليات مستحدثة ومتواكبة – المترجم) والرؤى الثاقبة، والتحرير والتعديل، وطبيعة المنتج ذاته (الحجم/ الجمهور/ النمط/ التشييد/ الاستمرارية والثبات/ الصيغة المميزة/ التسليم/ الدقة الميكانيكية).
- مانحة للدعم وموفرة للآليات التي تنتقل عبرها الأنواع المختلفة من الدعم (مثل: فرص للتوصل إلى أفكار عن طريق العصف الذهني، المؤشرات المعيارية، الورش الفصلية، المؤشرات الزمنية – فرص لجلسات حوار ونقاش مع الأقران – التحرير باستخدام آلية الأقران)؛ من أجل التوصل إلى نجاح رفيع المستوى للطالب.

- متاحة لتقبل كل أنواع الاختلافات في استعداد الطالب واهتماماته ونموذج التعلّم الخاص به.

مستويات التعلّم المترابطة والمناهج

يتأكد المعلمون المتميزون المؤثرون من أن الوحدة أو الجزء، الذي قاموا بتدريسه واستكشافه مع طلابهم تستوفي – بالفعل – كل مستويات التعلّم، كما أنهم يتأكدون من قيامهم ببناء أو تكوين أنشطة تجعل المحتوى والأداء والمنتج عناصر ومواد متكاملة فيما بينها، ويجعلونها كذلك خبرات متضافرة، تقود الطلاب إلى الانخراط وبأصالة دالة على فَهم حقيقي للموضوع. وهذا يعني أن المحتوى والأداء والمنتج هي عناصر تتابعية – فيما بينها – تركز على استكشاف وإجادة المفاهيم الرئيسة والمبادئ الأساسية، والمهارات ذات الصلة والحقائق الضرورية (انظر: الجدول رقم ٥– ٢).

على سبيل المثال؛ سوف تبدأ المعلمة جونسون وطلابها، في مدرسة وسطى، من فورهم في دراسة عن علم الأساطير. إن المفاهيم التي سوف تستكشفها مع طلابها في هذه الدراسة (وخلال العام الدراسي) تتضمن: البطل، اللغة، الثقافة، الهوية. أما المبادئ التي سيدور حولها البحث والاستقصاء، فستتضمن ما يلي:

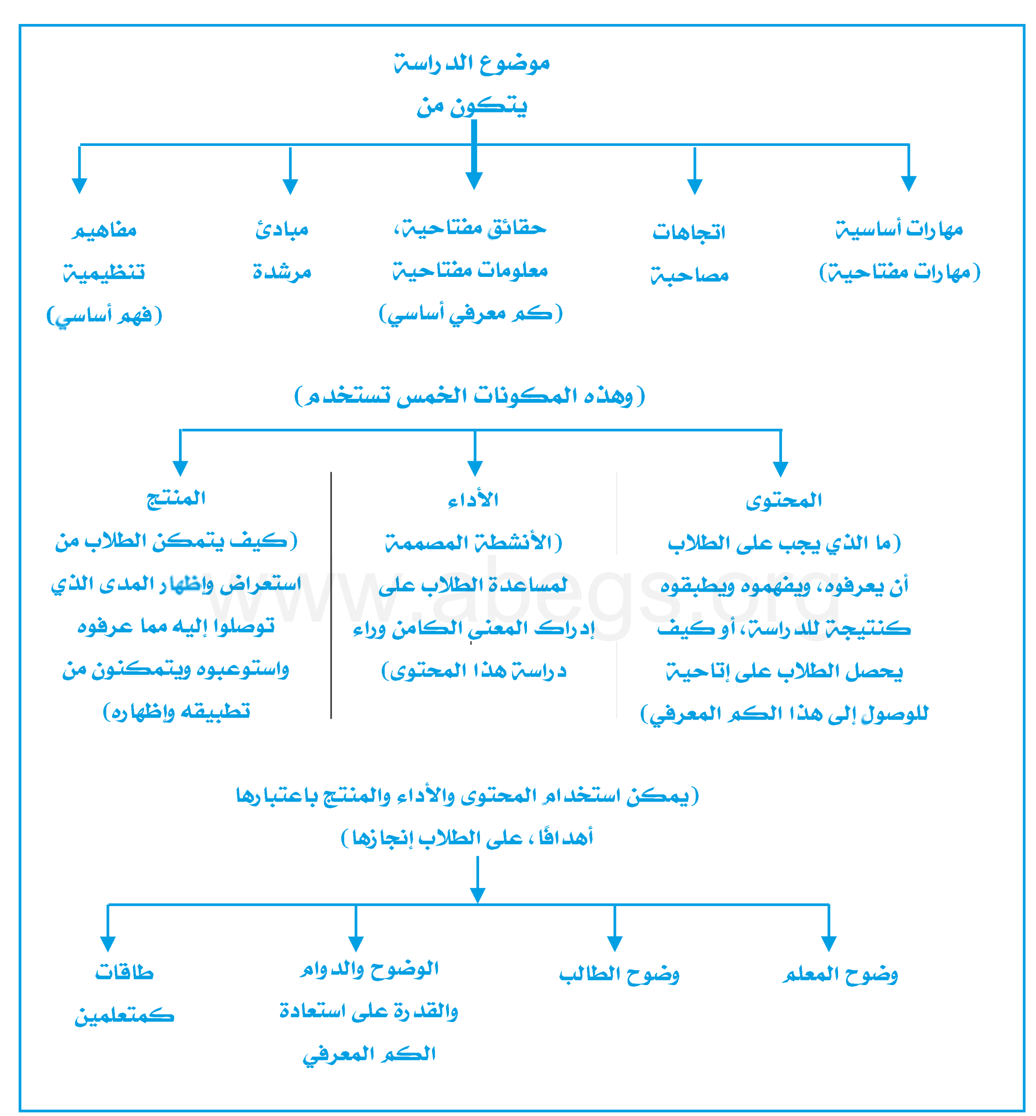
- الناس يحكون القصص ليوضحوا آراءهم ومعتقداتهم عن أنفسهم والآخرين.
- قصصنا تعكس ثقافتنا.
- فَهم رؤية شخص آخر وعالمه تساعدنا على توضيح وجهة نظرنا بالنسبة إليه.
- عندما نقارن بين الشيء المألوف والشيء غير المألوف، فإننا نفهَم كليهما بشكل أفضل.
- سواء تعين بحثنا عن شخصية أو ثقافة، تقوم بدور البطولة، فإنها تخبرنا بتفاصيل كثيرة عن هذا الشخص أو عن هذه الثقافة.
- الأساطير هي مرايا للقيم والعقيدة والعائلة والمجتمع الصغير، الذي نحيا فيه، والعلم، والسببية.

إن المهارات التي سيتم تأكيدها في الدراسة، التي من المتوقع أن تدوم لمدة شهر، تتضمن تجميع النصوص الملائمة، والمقارنة والعلية والتضاد والتفسير واستخدام التشبيهات والاستعارات

والتركيبات المجازية واستخلاص مخططات البنية القصصية للرواية، ودعم الأفكار بالنصوص المدرسية المناسبة. ونظرًا لأن هذه هي حالة الأداء، طوال العام، ستقوم المعلمة جونسون بجعل طلاب معينين، يستخدمون مفردات البناء القصصي (الحبكة، التهيئة، البطل، الخصم، العقدة، الحلّ)، أثناء تحدثهم وتعاملهم مع الأساطير. وبالتأكيد سيواجه الطلاب– عند قراءة العمل الأسطوري أو القصصي – شخصيات وأحداثًا (حقائق) من الأساطير الرئيسة في الأغلب، وفي سياقات متنوعة ومختلفة، وسوف يتآلفون معها من خلال الأسماء والأحداث المهمة، والتي تتشارك في المفردات والرموز والإلماعات (الإشارات الضمنية) في ثقافاتهم الخاصة بهم وثقافات الآخرين.

إن معرفة الحقائق الرئيسة والمفاهيم والمبادئ الأساسية، التي تنوي المعلمة جونسون أن يتعلّمها طلابها.. هذه المعرفة توجه اختبارات السيدة/جونسون للأساطير (المحتوى). إنها تعلّم – على سبيل المثال – أنه يجب عليها أن تختار أساطير تمثل ثقافات متعددة، وتتضمن نماذج واضحة لأبطال، وتزيح النقاب عن وجهات نظر تتصل بالدين والمجتمع والعلم، وتقوم بتصريف أحداث وشخصيات تعتبر أسسًا للرموز الثقافية شائعة الاستخدام وكذلك الإشارات الضمنية المستخدمة بكثرة.

الشكل رقم (٥-٢): مستويات التعلّم المترابطة وعناصر المنهج



لقد قامت المعلمة جونسون بتطوير وتنمية أنشطة محورية (العملية/الأداء) لتساعد طلابها على الربط بين ما قرأوه وتحدثوا عنه من الأساطير وبين ثقافاتهم الذاتية وآرائهم

وأساليبهم في التفكير.. إن الأنشطة سوف تستلزم من الطلاب أن يستخدموا المهارات المستهدفة، وأن تخطط هي مباشرة لتعليمهم هذه المهارات كلما احتاجوا إليها. وعلى سبيل المثال؛ ستقوم المعلمة جونسون وطلابها باستكشاف فكرة «البطل» كما تمثلتها كل من أساطير: اليونان (الإغريق) والنورسيون (أصل سكان النرويج – المترجم)، وإفريقيا، وشعب الإسكيمو.

وفى أحد مناشط تكوين المعاني، قررت المعلمة جونسون أن تدع طلابها يكتبون (وربما يعرضون ما يكتبونه) محادثة بين بطل أسطوري وبطل معاصر، على أساس أنهما ينتميان إلى الثقافة نفسها مثلاً. وكان هذا النشاط يستلزم من الطلاب أن يقوموا بعقد مقارنة ومقابلة بين ثقافات الأبطال وأحداث حياتهم وآرائهم ومعتقداتهم. وللقيام بذلك، كان على الطلاب أن يعرفوا الشخصيات والأحداث المهمة، وأن يفهموا مفهوم «البطل»، وأن يطبقوا المبادئ التي درسوها، ويستخدموا مهارة جعل النص (الذي سيكتبونه) متآلفًا ومتناغمًا. إنهم سوف يستخدمون مقتطفات من الأساطير، يسترشدون بها في تنمية حواراتهم التي سيعقدونها بين الأبطال الأسطوريين.

ومن أجل الوصول إلى منتج بالغ الاكتمال وفي ذروة تكوينه، تخطط المعلمة جونسون لطرح اختيارات متباينة، كلها تتطلب من الطلاب أن:

- يستعرضوا فهمهم للأساطير على أنها مرايا لمفهوم البطل والثقافة.
- يستخدموا كمًّا معرفيًّا محوريًّا عن الشخصيات والأحداث من الأساطير المهمة.
- يستخدموا المهارات المستهدفة لِفَهم المخطط المتكون، والفكرة، واللغة المجازية، والتركيبات الاستعارية، وتآلف النص، والمقارنة والمقابلة، واستخدام النص لدعم الأفكار.

إن وضوح ما تريد المعلمة جونسون من طلابها ضرورة أن يعرفوه ويفهموه، ويكونوا قادرين على تطبيقه كنتيجة لدراسة الوحدة، يدعم كلاً من انخراطهم ونجاحهم. إن الطلاب يرون الأساطير القديمة شديدة الشبه بحياتهم المعاصرة؛ فالأساطير تكون معاني تبدو

حقيقية وترتبط بالأشياء، التي يشعر الطلاب بأنها مهمة. إن دراسة وحدة الأساطير ستدعم فهم واستيعاب الطلاب، من خلال الربط بين الكم المعرفي الجديد والرؤية التي تتكون لديهم نحو ما هو مألوف. وبمجرد أن تستكشف المعلمة مع طلابها الأساطير، فإنها سوف تعلّمهم كيفية استخدام المصطلحات والمهارات المناسبة في مناقشاتهم، وفي كتابة تبرز مدى قدرتهم على الربط بين المكونات الثلاثة: الكم المعرفي والفَهم والمهارات، في سياق جماعي ثري المعنى.

إن هذه الأنماط من الأنشطة تساعد الطلاب على أن يكونوا أطرًا عملية لتنظيم المعرفة والتفكير فيها وتطبيقها، وكذلك عمليات نقل المعرفة والمهارات والأفكار. إن هذه الأنشطة تقدم تعزيزًا للطلاب، وتوفر لهم فرصًا تعلّمية مترابطة، خلال كل العناصر الواردة في المناهج. إن المعلمة جونسون لم تبدأ بعد في التفكير في التدريس المتمايز بالنسبة لمستويات الاستعداد (الجاهزية) المتباينة لدى طلابها، واهتماماتهم المختلفة ومداخل التعلّم التي تتمايز فيما بينهم. وعلى أية حال، فإنها تضع الأساس اللازم لعمل ذلك بطريقة ثرية ومتميزة المعنى.

الصلة بين: المناهج والتقييم والتدريس

يبدو أن الأمر يتجاوز قليلاً مجرد كونه «حسًّا/ إدراكًا عامًّا»، حين نصف كلا النوعين من المعلمين، سواء المعلمين الذين يهتمون بعمق بمادتهم وطلابهم، أو أولئك المعلمين الذين يستثمرون الاثنين معًا (مادتهم وطلابهم)، فنصف النوعين معًا بأن كليهما يقظ وحذر وواعٍ في تحديد موقع الطلاب، عند زمن معطى تقريبًا، بالنسبة لقدرتهم على تحقيق الأهداف التعلمية الحرجة والمهمة.. إن الإدراك/ الحسّ العام – بطبيعة الحال – يمكن أن يكون صعب التحقق بشكل غير شائع أو منتشر، مثل: العادات والرغبات، وكذلك المشتتات الأخرى، التي تجعلنا نؤدي بشكل أقل من الأداء المنطقي المطلوب.

يتم استخدام دورة الإدراك الواعي في التدريس لوضع أهداف واضحة لوحدة تتم دراستها، ولتطوير وتنمية خطط تجريبية مؤقتة؛ لتساعد الطلاب على إتقان هذه الأهداف قبل بدء التدريس، ولتكييف خطط مؤقتة تعتمد على ما يتم تعلّمه من احتياجات الطلاب،

وتدريس الجزئية الأولى من المحتوى مع وضع كلا الأمرين (الأهداف واحتياجات الطلاب) في الاعتبار، والتأكد من تحديد مدى فَهم واستيعاب الطالب للمحتوى عقب الانتهاء من هذه الجزئية الأولى، وتكييف الخطط المناسبة لشرح الجزئية التالية، بالاعتماد على ما تمَّت معرفته بخصوص تقدم الطالب وقدرته على التعلّم... وهكذا.

المحزن في الأمر هو أن النمط أو النموذج الذي يتبعه معظمنا في المدرسة غالبًا ما يكون مماثلاً لما سيلي: أن نقرر بداية ما الذي سندرِّسه، ثم نقوم بتدريسه، وبعدها نقرر ما الذي سندرسه بعد ذلك، ثم نقوم بتدريسه، وبعدها نقرر ما الذي سندرسه للمرة الثالثة، ثم نقوم – للمرة الثالثة – أيضًا– بتدريسه... وهكذا. وفي واحدة أو أكثر من النقاط التفصيلية، في هذه الدائرة، نشعر بحاجتنا لأن نقوم باختبار الطلاب، فنقوم بعمل اختبار، يتركز كل هدفه في أن نثبت درجات وتصنيف مستوى في دفتر مخصص لذلك.. وبعدها نقوم بتكرار الدورة السابقة مرة أخرى. ولكن، على الرغم من غلبة التقدم الظاهري ونمطيته في مستوى الطلاب، إلا أننا عندما ندرس بهذه الطريقة؛ فإننا نتنازل عن جوهر التدريس الفاعل والمؤثر. إن التدريس التفاضلي يعتمد على:

- وضوح كل من المعلم والطالب فيما ينبغي على الطلاب: معرفته وفَهمه والقدرة على تطبيقه، كنتيجة لحدوث قدر من التعلّم لديهم.
- وضوح كل من المعلم والطالب في تحديد موقع الطلاب بالنسبة إلى هذه الأهداف، في وقت محدد، والقدرة على تحقيقها، ومستوى هذه القدرة.
- موافقة المعلم وقبوله للمسئولية المنوطة به؛ بخصوص التأكد من أن الأجزاء التالية من التعلّم – عقب الجزء الأول – تتعامل مباشرة مع فجوات التعلّم لدى الطالب (أي أجزاء من المحتوى قد لا يكون الطالب مستوعبًا لها بشكل تام – المترجم) أو سوء فهم (أي تلك الأجزاء من المحتوى، التي قد يكون الطالب قد فَهمها على نحو خاطئ – المترجم)، وأنها تهدف إلى وصول الطالب إلى مستوى الإجادة والإتقان؛ الأمر الذي يدعم – بدرجة كبيرة – حدوث نمو متميز وملحوظ.

وبمعنى آخر، فإن وضوح الهدف هو الذي يصوغ تصميم التقييمات القبلية والتقييم الوصفي، والذي يصوغ بدوره فَهم المعلم واستيعابه لنقاط تعلّم الطلاب، والتي بدورها تصوغ التخطيط التدريسي للمعلم. إن التقييم الوصفي والتقييم القبلي يمكن أن يشكلا – معًا – مقاييس رسمية وغير رسمية لاستعداد الطالب (جاهزيته) واهتماماته، ومداخل التعلّم المناسبة له.. إن تضافر أهداف منهج واضحة، جنبًا إلى جنب مع تقييم مستمر وتدريس واعٍ، يقود إلى تدريس متمايز ذي مغزى جلي.



من الناحية التأسيسية أو التنظيمية، فإن التمايز هو نموذج تدريسي، يركز على *الكيفية* التي يدرِّس بها المعلمون، *والكيفية* التي يتعلّم بها الطلاب في الصف، وليس على *ما* يدرِّسه المعلمون أو *ما* يتعلّمه الطلاب.. إن «ما» هذه هي قضية المنهج (والتي لا بد من أن تكون بطبيعة الحال من مناط مسئولية واضعي المنهج– المترجم)، ومن ثم فإنه يبدو أن نموذج التمايز التدريسي غير مهتم أو لا يحفل بطبيعة المنهج. ولكن، بطبيعة الحال، فإنه يجب على المعلمين يميزوا بين أمرين مهمين، أولهما: «شيء ما» من حيث طبيعته، وثانيهما «جودة هذا الشيء». ومما لا شك فيه أن هذا التمييز سيؤثر في قوة التمايز من جهة، ونوعية الخبرة التي سيكتسبها الطالب في الصفّ من جهة أخرى. إذا كان المنهج عبارة عن «تدريب و(مهارة)»، فإنه – على وجه التقريب – لازال يحتفظ بقدرة ثابتة غير كبيرة أو مرنة، على أن يتم تمييزه.. ولكن دعنا نعتبر منهجًا آخر، ذا كيفية مؤثرة بشكل أكثر تنوعًا في تدريسه عن المنهج الأول، ويتسم بقدرته على إحداث تعلّم مميز حين يكتسب الطلاب مجموعة المهارات المستهدفة في ذلك المنهج، فما لا شك فيه أن تمييزه سيتم بقدر أكبر بكثير، وأنه سيكسب الطلاب نمط السعي للبحث عن حلول للمعضلات أو المشكلات، التي تقابلهم سواء في دراستهم حاليًا، أو في أعمالهم وهواياتهم مستقبلاً. ولكن علينا أن ننتبه إلى أنه إذا قام معلم بتمييز منهج واعد، مبشر، ولكنه يفتقد إلى الوضوح المتعلق بالكم المعرفي الأساسي، أو بالمعاني التي يتم استخلاصها أو المهارات المستهدفة، فإن التمايز – عندئذ – سيطرح على الطلاب مسارات متعددة، تتسم بعدم الوضوح سواء في المقصد أو الآليات أو النتائج.

لا ينبغي أن تكون المناهج فكرًا خالصًا بحتًا، شأنها شأن وثيقة أو برنامج تدريسي، مفرَّغ من مضمونه، يقوم فيه المعلمون بالتدريس «فحسب» كما ورد بمواصفاته وأدلته من الإدارة أو المنطقة التعليمية. ولكن المناهج أقرب ما تكون إلى كونها نقطة بداية، تساعد المتعلّمين على الوصول إلى المعاني والإدراك، وعلى معرفة معنى العالم الذي يقطنون فيه.. إن القاسم الأعظم في فن التدريس يكمن في تلك السعة والقدرة (لدى الطلاب) حين تتكامل مع متطلبات المحتوى ومخرجاته، مؤدية إلى خبرات تعلّم متسقة وشديدة الارتباط بالمتعلّم، ويمكنها أن تأسر لبّه وخياله وتملك عليه كل حواسه، فالمناهج هي التي تبني تلك الأطر العملية التنظيمية، التي يعتمد عليها في عقول الصغار، وتتيقن من أن هؤلاء المتعلّمين قد تعلّموا بعمق كل ما يهمهم فيما يدرسونه من أنظمة ومجالات.

الفصل السادس

المعلمـون، أثناء أدائهـم، يبنون الصفوف المتمايزة

إن الطلاب – ببساطة – لا يخزنون المعرفة التي يستمعون إليها، كما أن كل طفل يتعلّم بأسلوب ذاتي خاص به. ولكل طفل الملمح الخاص به كدالٍ على فهمه واستيعابه، والدال كذلك على الوسيلة التي يفهم/ تفهم بها الأشياء.. إن المعلم قد يدرس لصف به (٣٥) طالبًا، ولكن من المهم أن يتذكر دائمًا أن جميع أنماط التعلّم، في صورتها، المثلى، هي عملية فردية أو أداء فردي.

ماكس فان مانين
من كتاب: «تكتيك التدريس»

لا يملك المعلمون، في معظم الصفوف المتمايزة الأكثر تشويقًا وفاعلية، كل الإجابات عمّا يطرح عليهم من أسئلة، إلا أنهم متفائلون ولديهم تصميم محدد، يكاد يصل بهم إلى أن يجعلهم متعلّمين عنيدين، يأتون إلى المدرسة كل يوم، ولديهم قناعة بأن اليوم سوف يميط اللثام عن طريقة أفضل لأداء الأشياء عمّا كانت عليه الحال بالأمس، هذا بافتراض حتى إذا كان درس الأمس مشبعًا بالدينامية أو زاخرًا بها. إن هؤلاء المعلمين يؤمنون بأنهم قادرون على إيجاد هذه الطريقة الأفضل، من خلال البحث الدؤوب المثابر وفحص وتفسير المغاليق التي قد تنطوي عليها بعض أداءاتهم، وهذه القناعة ترشد كل جوانب أداءاتهم، في كل يوم يقومون فيه بهذه الأداءات.

إن هؤلاء المعلمين يتجنبون التدريس «سابق التجهيز» (أي التدريس الذي تعد الإدارة أو المنطقة مواصفاته وخصائصه وتركيبة مناهجه؛ ليقوم المعلمون بتدريسه فحسب – المترجم)، وهم يدركون أنهم في حالة قيامهم بذلك، فإنهم يقتبسون فكرة ما من المقتنيات الفكرية لشخص ما، فإنهم ملتزمون بتكييف هذه الفكرة حسب احتياجات المتعلّمين الأساسية وجعلها ملائمة أو مناسبة لأهداف التعلّم الأساسية في فصول طلابهم، وصقلها، لكي يصبح عاملاً محفزًا

على الانخراط والاندماج بين طلابهم وتحقيق معدلات متميزة من الوعي والفَهم. وتفصِّل المعلمة، ذات الخبرة العريضة، سوزان أوهاينان (١٩٨٨م) تلك النقطة، متتبعة تذكير كونفوشيوس (صاحب مذهب الكونفوشيوسية، وهي واحدة من المذاهب التي كانت تدعو في مجملها إلى مكارم الأخلاق وحميد الأفعال، وظهرت في منطقة الشرق الأقصى، في الصين – المترجم) بأن ثمة شخصًا ما يمكنه أن يكشف لنا عن «جانب واحد» من الفَهم والاستيعاب، ولكن ينبغي علينا أن نجد الأركان الثلاثة الباقية بأنفسنا؛ (لاحظ إشارة المؤلفة إلى رباعية الجوانب الدالة على الفَهم؛ باعتبار هذه الرباعية دلالة واضحة على المكان والحيز والكينونة التي يتسم بها الفهم، من دون الارتباط الحرفي برباعية أبعاد الفَهم – المترجم)؛ حيث تذكر:

> أعرف عديدًا من المعلمين الذين انتابتهم مشاعر الإحباط والسخط، وفي نهاية الأمر مشاعر الصدمة حين أدركوا الحقيقة القائلة: إن لا أحد أعطاهم الجوانب الأربعة كلها. إن الأمر – في جله – يعود إلينا في أن نقرأ البحوث، وفي أن نتعاون مع الأطفال لكي نجد الأركان الثلاثة الأخرى. ونظرًا لأن التدريس يجب أن يكون عقدًا متجددًا، فإننا إذا لم نظل نبحث عن فَهم جديد، فإننا سنجد أن الأركان، التي كنا نعتقد أننا نعرفها جيدًا، ستنزلق إلى مسار يبعد عنا أكثر وأكثر. إن هذه الأركان ثابتة ومتسقة، وثمة تحولات رقيقة في حجرة الصف الدراسي. ولا يستطيع الواحد منا أبدًا أن يكون واثقًا أو متأكدًا من معرفة خطة الدور الذي تقبع فيه هذه الحجرة حاليًا أو للأبد (ص٦٠).

تطرح الفصول: السادس والسابع والثامن أمثلة للمناهج المتمايزة والتدريس المتمايز؛ ليدلل على المبادئ الرئيسية للتمايز (انظر: الشكل رقم ٦–١). ويرجى ملاحظة أن هذه المبادئ ليست سابقة التجهيز؛ ليمكن نقلها من صف إلى آخر؛ إذ إن هذه المبادئ تكشف – ببساطة – عن جانب واحد من عملية التمايز. إن نجاح المعلمين ينسحب على تطورهم واحتفاظهم بالبيئة التعلمية، التي تدعو الطلاب إلى العمل الجاد لتحقيق التعلّم، وتدعم الطلاب – بشكل متسق – في تلك الرحلة. أما المفاتيح الأخرى لنجاحهم، فتتضمن المناهج الشائقة التي تأسر ألبابهم مع أهداف تعلّمية مصاغة بوضوح، وتتمركز حول فَهم الطالب واستيعابه، بالإضافة

إلى تقييم مثابر دائم، يتحالف – بإحكام – مع أهداف تعلّم مخصصة ويكون إدراك المعلم لمدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف المهمة، ونحو تجاوزها كذلك، مع تخطيط تدريسي يستجيب لكل من احتياجات الطلاب ومتطلبات المحتوى.

الشكل رقم (٦-١)
المبادئ الرئيسة لصفٍّ متمايز

- بيئة داعية للتعلّم أمر محوري لإنجاز الطالب.
- نوعية المناهج يمد بالأساس اللازم للتمايز المؤثر والفاعل.
- التقييم الوصفي يدلل على التعليم والتعلّم.
- التدريس يعتمد على التقييم الوصفي، ويستجيب لكل من: استعداد الطلاب واهتماماتهم واحتياجات نموذج التعلّم.
- قيادة المعلم المرنة للصف تهيئ الطلاب للفهم والاستيعاب والتشارك والنجاح في بيئة تفاضلية.

إن هذه الأمثلة – أيضًا – تثري عملية التفكير الاستكشافي لدى هؤلاء المعلمين، ومداخلهم إلى التدريس المتمايز.. وكل ذلك بهدف دعمك، كمعلم، أثناء بحثك عن «الأركان الثلاثة الأخرى» مع طلابك بشكل خاص، في مادتك الدراسية، وحسبما تترسمه شخصيتك الذاتية واحتياجاتك الخاصة كتربوي وككيان بشري.

التمايز الخاص بـ: ماذا، وكيف، ولماذا

هناك ثلاثة أسئلة، تعدُّ مفيدة للغاية في تحليل المناهج المتمايزة والتدريس المتمايز، وهي: *ما الذي/ماذا* يقوم المعلم بتمييزه؟ **وكيف** يقوم المعلم بتمييره؟ *ولماذا* يقوم المعلم بتمييزه؟

ما الذي يقوم المعلم بتمييزه؟ يركز هذا السؤال على عنصر المنهج، الذي يقوم المعلم بتعديله، استجابة لاحتياجات المتعلّم. ومن المحتمل أن يكون واحدًا أو أكثر مما يلي:

- المحتوى: ما الذي سيتعلّمه الطلاب، أو كيف يتاح للطلاب التوصل إلى المعلومات والمهارات والأفكار التي تعتبر ضرورية للفهَم واستخدام هذه العناصر.
- الأداء/ العملية: الأنشطة التي من خلالها يتوصل الطلاب إلى المعاني المتعلقة بالأفكار وإدراكها باستخدام الكم المعرفي الأساسي، والمهارات المستهدفة.
- المنتج: كيف يمكن للطلاب استعراض ما يعرفونه، وما يستوعبونه، وكذلك قدرتهم على تطبيق ذلك؛ نتيجة لجزئية التعلّم التي اكتسبوها.
- التأثير/ بيئة التعلّم: أحوال الصفّ المدرسي والتفاعلات التي تحدث بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلم، وتعتبر إيقاعًا لتوقعات المعلم من طلابه ودلالة على درجة تعلّمهم.

كيف يقوم المعلم بالتمايز؟ يركز هذا السؤال على سمات الطالب، التي يستجيب لها التمايز؛ أي: هل يقوم المعلم بالتمايز استجابة لاستعداد الطالب، واهتماماته، ونموذج تعلّمه، ومدخل هذا النموذج، أو استجابة لمزيج ما من هذه العناصر الأربعة؟ إن أي خبرة تعلّميّة يمكن تعديلها؛ لكي تستجيب لواحدة أو أكثر من هذه السمات للطلاب.

لماذا يقوم المعلم بالتمايز؟ في هذا المقام، فإننا نعتبر دافع المعلم إلى ذلك؛ أي إلى تعديل الخبرة التعلمية، ويغدو السؤال: هل يفعل المعلم ذلك ليدعم وصول الطلاب إلى التعلّم؟ هل يفعل المعلم ذلك ليزيد من دافعية الطالب للتعلّم؟ أم لتحسين كفاءة التعلّم؟ إن أي أو كل هذه الأسباب الثلاثة السابقة للتدريس المتمايز يمكن أن ترتبط باستعداد الطالب واهتمامه ونموذج تعلّمه.

لا يستطيع الطلاب أن يتعلّموا ما ليس متاحًا أو ما لا يتاح لهم؛ لأنهم لا يمتلكون وسيلة أو طريقة لِفَهمه، كما أنهم لا يستطيعون أن يتعلّموا، عندما لا توفر لهم المادة التي يدرسونها دافعية وحافزًا متواصلاً؛ لأنها إما صعبة للغاية أو سهلة للغاية. إننا جميعًا نتعلّم بحماس أكبر تلك الأشياء التي ترتبط باهتماماتنا وخبراتنا، كما أننا نتعلّم بشكل أكثر كفاءة، إذا استطعنا اكتساب المعلومات وممارسة المهارات وإدراك الأفكار ومعانيها، والتعبير عن فَهمنا من خلال مزاج أو حالة مفضلة لدينا.

إن بعض أمثلة التمايز، التي ستلي فيما بعد، تعكس التعديلات المتواضعة – على الرغم من أهميتها – في المناهج والتدريس.. بينما هناك تعديلات أخرى أكثر ثراءً وقيمة. وكل جزء مما سيلي، سيكون متبوعًا بتحليل متعلق بـ«فيم كان المعلم يفكر عند تخطيط استجابته لاحتياجات طالب – أي: ماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟ وقد تجد الأمر شائقًا في أن تقوم بعمل تحليل خاص بك (كمعلم) قبل قراءة الجزء المتعلق بهذا التحليل. وفي الشكل رقم (٦-٢) سوف تجد تذكيرًا واضحًا بالأسئلة المفتاحية الثلاثة، والعناصر التي يجب وضعها في الاعتبار لكل سؤالٍ منها.

الشكل رقم (٦-٢): التمايز – ماذا، وكيف، ولماذا؟

ما الذي نقوم بتمييزه؟	كيف نقوم بتمييزه؟	لماذا نقوم بتمييزه؟
• محتوى.	• استعداد الطالب.	• إتاحة التعلّم.
• عملية/ أداء.	• اهتمام الطالب.	• الدافعية/ الاندماج/ المواءمة.
• منتج.	• نموذج تعلّم الطالب.	• كفاءة التعلّم.
• تأثير.		• مستوى مناسب من التحدي.
• بيئة تعلّم.		• فرصة للتعبير عن التعلّم.

تدريس متمايز يركز على حقيقة أو مهارات

إن عدم إحداث تكامل بين المهارات التدريسية المتسقة (أي عزلها عن بعضها البعض) يجرِّد التعلّم من سمتي المواءمة والقوة. وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك أوقاتًا متعددة في معظم الفصول، يقوم فيها المعلمون باختيار أن يدعوا الطلاب يمارسون أداءاتهم مع حقيقة أو مع مهارة نوعية محددة.. أما في السيناريوهات التدريسية الجيدة، يطلب المعلمون من طلابهم استكمال مهام ثرية المعاني أو مسائل صعبة باستخدام المعلومات أو المهارات، وتعريفهم بمهام ذات معانٍ أكثر، قبيل ممارستهم؛ بما يجعل الطلاب قادرين على إدراك الهدف من أداء العمل الذي يطالبهم به المعلم.

وفي أي صف، فإنه من أجل تكوين استعداد للطالب نحو المعلومات النوعية أو المهارات الخاصة – التي هي مختلفة بطبيعتها – فإن المعلمين بحاجة إلى تمييز كيفية ممارسة الطلاب لهذه العناصر. وفيما يلي بعض أمثلة لمعلمين قاموا بالتمييز سواء لحقيقة أو لمهارات، من خلال تكليفات أعطوها لطلابهم، لتساعدهم في تقييم وفهم نقاط الإتاحة ومداخل التعلّم لدى طلابهم.

المستوى الأول: علوم: التصنيف

بالأمس، قامت المعلمة لين، معلمة العلوم للصف/ المستوى الأول، بجولة حرة مع طلابها؛ لتقوم بجمع الأشياء التي يستطيعون التفكير فيها بالطريقة، التي يفكر بها العلماء. واليوم، فإنهم سيعلمون في مجموعات، لتصنيف الأشياء التي جمعوها في جولتهم مع المعلمة.

سيقوم كل الطلاب – بداية – بتصنيف الأشياء التي جمعوها إلى: كائنات حية وكائنات غير حية. وبعد ذلك، أثناء القيام بهذين التصنيفين، سيقوم الطلاب بعمل تصنيفات أخرى، اعتماداً على وجوه الشبه بين هذه الأشياء (مثل: الشكل، والحجم، واللون، ونمط الشيء). قامت المعلمة لين بعمل تكييف وحيد على طاولات متعددة؛ فبعض الطلاب الأصغر في الصفّ سيقومون – فقط – بتصنيف الأشياء التي على طاولتهم إلى أشياء مستخدمة وأشياء غير مستخدمة. أما على الطاولات الأخرى، فقد قامت المعلمة بإحلال بعض الأشياء الموجودة عليها ببطاقات تحمل اسم هذه الأشياء، وكان هذا مخصصًا لإثارة حماس من تمكنوا من القراءة مؤخرًا، من الطلاب، لتدريبهم على المهارة التي اكتسبوها حديثًا من جهة، ولمساعدتهم على الانخراط والاندماج في المهام المطلوبة من جهة أخرى. واعتماداً على استعدادهم لفكّ شفرات بطاقات الأسماء، تمَّ تكليف كل طالب ممن أجادوا القراءة مؤخرًا بتفسير بطاقة أو بطاقتين من هذه البطاقات، بينما قام الطلاب الآخرون بتصنيف بقية بطاقات الأسماء.

فيم تمَّ التمايز؟ إن المهمة – بوجه عام – تمكّن الطلاب أن يمارسوا، وأن يتوصلوا إلى تكوين المعاني للمقصود بالمقارنة والمقابلة بين الأشياء.. لقد قامت المعلمة لين بتمييز الأداء.

كيف تمَّ التمايز؟ قامت المعلمة لين بتمييز الأداء اعتماداً على تقييمها المستمر لمدى استعداد طلابها للقراءة.

لماذا تمَّ التمايز؟ أرادت المعلمة لين من طلابها الصغار المرور بخبرات فرص عديدة – قدر الإمكان – ليستخدموا مهاراتهم القرائية. لقد ساعدت بطاقات الكلمات كذلك مَن لا يقرأون، وذلك عندما تشارك الطلاب – على طاولات مختلفة – في كيفية تصنيف المصطلحات؛ إذ تمكنوا من الربط بين الشيء والكلمة الدالة عليه، والتي كانت أساسية في تعلّم القراءة.

المستوى الرابع: فنون اللغة: قراءة مسوَّدة

يضم المستوى الرابع لدى المعلم ماك في حجرة الصفّ ركن تعلّم مخصص لدعم الطلاب في ترشيح قدراتهم على الاستنتاج وتصحيح الأخطاء في النطق والترقيم والتهجي وتركيب الجملة. وفي مركز قراءة المسوَّدات، كانت هناك مجموعة من القصص التي كان المعلم ماك قد كتبها؛ ليشرك الطلاب ذوي مستويات القراءة المختلفة.

وكان الطلاب أحياناً ما يجدون رسائل من شخصيات في القصص التي كانوا يقرؤونها، رسائل من شخصيات في أحداث جارية، ورسائل من المعلم ماك نفسه أو كما يدعي، هو رسائل من أقزام خرافية، كان يخبر طلابه بأنها كانت تسكن بين شقوق الجدران أو في زوايا مظلمة من الصف، وقد أخبرهم كذلك بأن هذه الأقزام الخرافية كانت تحرس الصفّ في عدم تواجد الطلاب والمعلم به؛ ليراقبوا ماذا كان يحدث. لقد كتب المعلم ماك هذه القصص مليئة بالدعابة وروح المرح والحكمة التي كانت تتضمنها سطور القصص، وبها كذلك أنماط مختلفة من الأخطاء، التي كان المعلم ماك يتوقع أن يفطن طلابه إلى وجودها ويقومون بتصحيحها.. وكانت درجة تعقيد الأخطاء الموجودة في النثر متباينة أيضاً.

وفي أوقات أخرى، كان الطلاب يتركون كتاباتهم الذاتية، في صندوق مخصص لذلك، في مركز قراءة المسوَّدة، بما يمكن أقرانهم من أن يساعدوهم في تنقيح مسوَّداتهم. كان المعلم ماك يقوم كذلك بتنقيح كتابات طلابه، ثم يقوم بتكليف طلاب معينين

بمراجعة أوراق محددة، يعلم مقدماً أنهم يستطيعون الاستجابة للتكليف بطريقة مقنعة، تعتمد على احتياجات المؤلف وكفاءة المراجع.

فيم تمَّ التمايز؟ إن الممارسة المعتمدة على المهارات، كانت محور تركيز المعلم، لقد قام المعلم ماك بتمييز الأداء؛ مما جعل الترقيم الخاص والتهجي ودواعي البنية التنظيمية للجملة، مزاوجة جيدة المستوى، مقارنة بالاحتياجات المهارية للطلاب. وفي الوقت نفسه، كان المعلم ماك يتأكد – بصورة سليمة ومناسبة – من تفاوت مستويات التحدي القرائية لدى الطلاب. وفي كلا المثالين، كان المعلم ماك يفرِّد المحتوى.

كيف تمَّ التمايز؟ كان تمييز المعلم ماك يعتمد على استعداد الطالب (جاهزيته)، والتي تمثلها في هذه الحالة، كفاءة استخدام علامات الترقيم والمفردات وبنية الجملة (أي من حيث الترتيب الصحيح لها – المترجم). وهي بمنتهى الدقة على إدراك كاف باهتمامات الطالب؛ إذ لديه كم كبير منجز من الأعمال المكتوب عن شخصيات كثيرة كأبطال الرياضيات والألعاب، وشخصيات الأقزام الذين يحرسون كنوز الأرض (ومنها بطبيعة الحال الأقزام الذين يحرسون مقتنيات الصف) والتي تمثل وتراً خاصاً، يستهوي المتعلّمين الذين يكلفهم المعلم ماك بمراجعة بعض الأوراق. بالإضافة إلى ذلك، يزاوج المعلم ماك بين الموضوعات المتعلقة بكتابات الطلبة، مع اهتمامات الطلاب القائمين بالمراجعة، وقد أتى ذلك بثمار جيدة للغاية؛ مما جعل الطلاب جميعهم يتوقون إلى قراءة التجربة في صف المعلم ماك.

لماذا تمَّ التمايز؟ لدى طلاب المعلم ماك احتياجات مهارية مختلفة في الكتابة وقراءة المسوَّدات (البروفات)، وكان اختلاف الأخطاء في المواد التي يعدها للطلاب طريقة فاعلة ومؤثرة، ليمضي الطلاب قدماً في اكتساب مزيد من المهارة بأسرع تعلّم ممكن. كما أن المعلم ماك تجنب – أيضاً – الملل الذي قد يحدث نتيجة التكرار غير الضروري للمهارات، التي سبق أن أجادها الطلاب، والوقوع في شرك الارتباك الذي يحدث عندما تتجاوز الأداءات المطلوبة للمهارات استعداد الطالب. لقد سمح إدراك المعلم لاستعداد الطالب، الذي كان مرتبطاً بالتهجي وبنية الجملة والترقيم، بأن تتناغم المجموعات الصغيرة المختلفة من الطلاب، مع ما

يقدمه لهم من تدريس مباشر على مهارات خاصة، واستطاع أن يؤلِّف مجموعات، يكلفها بمهام مماثلة ترتبط بهدف فحص الأداء (أي مجموعات للأداء ومجموعات أخرى للمراجعة – المترجم). والأبعد من ذلك، فقد كانت روح المرح والمداعبة عنده الدافع الأعلى لطلابه، وكذلك مستوى المزاوجة في الأعمال المقروءة، والفرصة السانحة لمساعدة فريق ما على الكتابة.

المستوى الثاني: فنون اللغة: الأبجدة (القائمة المرتبة أبجديًّا)

المعلمة هاوي قامت بإعداد قوائم متعددة مرتبة أبجديًّا، باستخدام رؤوس مسامير ضخمة، تمَّ تركيبها على قطع خشبية رقيقة ذات ألوان لامعة.. كان الطلاب يمارسون مهارات الأبجدة بتعليق الكلمات المسجلة على القطع الخشبية على رؤوس المسامير في ترتيب صحيح.

تعطي المعلمة هاوي أحد طلابها كأسًا به شرائط ورقية، وعلى كل منها كلمة يراد ترتيبها أبجديًّا.. كانت بعض الكؤوس تحتوي على كلمات غير مألوفة، مصحوبة بمقاطع صوتية.. بينما تحتوي الكلمات الأخرى على مفردات شديدة الشبه مع بعضها في التهجي أو الشكل. وأحيانًا، تضع المعلمة هاوي أو تؤلف كلمة على ورقة (شريطة ورقية)، يكافئ بها الطلاب إذا استطاعوا تحديد الكلمة المزيفة (أي الكلمة التي لا أصل لها في اللغة – المترجم) من بين الكلمات التي درسوها أو عرفوها من قبل، وإذا استطاعوا في الوقت نفسه أن يفسروا سبب كونها كذلك (بالاستشهاد بقاعدة ما أو استخدام قاموس ما كدليل على زيف الكلمة).

فيم تمَّ التمايز؟ النشاط أو الأداء ثابت أو متماثل بشكل أساسي، بينما اختلفت المادة أو المحتوى.

كيف تمَّ التمايز؟ مرة أخرى، كانت جاهزية المهارة أو استعداد الطلاب لها هي محور التفاضل. وبالنسبة لطالب واحد، كانت مهارة ترتيب كلمات مثل: car/cap تمثل تحديًا معقولاً. وبالنسبة لطالب آخر، فإن الكلمات، مثل: librarian /chose-library /chosse هي كلمات تمثل مستوى أكثر تحديًا.

لماذا تمَّ التمايز؟ في هذا السياق – أيضًا – فإن كفاءة التعلّم وإتاحية الفَهم هما أمران مهمان للمعلمة هاوي، التي كانت تحاول أن تحدد مدى ونطاق قدرات ومهارات طلابها بشكل حالٍ، كما أنها أرادت أن تساعد كل طفل على أن يمضي قدمًا، بأسرع ما يمكن، في اكتساب مهارات الترتيب الأبجدي. ومن المهم أن تتذكر أن إعدادًا ما لمصادرك ووسائلك التعليمية قد يدوم تأثيره لزمن طويل. إن كأس الشرائط الذي يستنفر روح التحدي لدى قارئ في المستوى الأول، في سبتمبر (أي بداية العام الدراسي)، قد تؤدي غرضها مع طالب آخر في شهر ديسمبر، (أي بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول) إذ إن مهاراته تتشكل ببطء أكثر.

المستوى الثامن – تربية رياضية: مهارات الكرة الطائرة

غالبًا ما ينظم المعلم جرانت مباريات الكرة الطائرة في حصص التربية الرياضية في الصفوف، التي يقوم بالتدريس فيها، بدرجة تمكّن طلابه من أن يتعلّموا كيفية الأداء في تكامل وتناغم كفريق. وفي أوقات أخرى، يقسم المعلم جرانت الصفّ إلى قسمين. وفي ركن من أركان صالة الجمباز، يؤدي الطلاب مباراة الكرة الطائرة؛ حيث يكلف المعلم جرانت طلابًا مختلفين – في كل مرة بتحكيم هذه المباريات: سواء كانوا طلابًا يمتلكون مهارات قيادية أو طلابًا يمارسون الرياضة بارتياح وبدرجة قبول ملحوظة.. بينما – في هذه الأثناء – في ركن آخر من أركان صالة الجمباز، يقوم المعلم جرانت بتكوين مجموعة من الطلاب، الذين يحتاجون إلى إتقان مهارة شائعة، مثل: مهارة إرسال الكرة (ضربة البداية)، ومهارة استقبال الكرة، أو صدّها من دون وجل، ويتفاوت الطلاب في هذه المجموعات من حيث ما يتلقونه من تدريس مباشر بشكل كبير ودائم.

فيم تمَّ التمايز؟ يقوم المعلم جرانت بتمييز الفرصة المتاحة للطلاب لكي يطوروا مهارتهم بما يصل بهم إلى درجة الإجادة والإتقان لمهارات نوعية؛ إذ يختلف – في هذه الفرص – كل من المهارة الخاصة (المحتوى) ونشاط المجموعة الصغيرة (الأداء).

كيف تمَّ التمايز؟ على مقياس أكبر، يركز المعلم جرانت على استعداد (جاهزية) الطالب في مهارة ما، كما أنه يهتم بنموذج تعلّم الطالب، عندما يكلف بعض طلابه بالقيادة؛ مما يقوي لديهم الفرصة لأن يصقلوا تلك المهارات.

لماذا تمَّ التمايز؟ يشعر الطلاب بأنهم أفضل عند مشاركتهم في أداء رياضة ما؛ إذ إنهم يستطيعون تنمية قدراتهم فيها (دافعية)، وتصبح لديهم إتاحية أعظم، عندما تسنح لهم تلك الفرصة لتلبية احتياجاتهم الفردية بشكل تنظيمي ومركز، على الأقل لبعض من وقت الحصة.

مادة (الأحياء) في مدرسة ثانوية: تنمية المصطلحات

يضم صف المعلمة كيونارد، في مادة البيولوجي، عدداً من الطلاب، الذين يتعلّمون الإنجليزية، في الوقت الذي يحاولون فيه إجادة محتوى «الأحياء». وغالبًا ما تقوم المعلمة كيونارد بطرح «قوائم الكلمات والمصطلحات» على الطلاب، قبيل دراسة الفصل أو الوحدة، التي سيقوم الصف بدراستها؛ إذ وجدت أن ذلك مفيد للغاية لأن تتم مناقشات مع الطلاب فيما يتعلق بهذه القوائم، لا سيما الطلاب ضعاف المستوى في التعبير، وكذلك الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلّم؛ الأمر الذي يجعل المفردات الصعبة تشكل تحديًا بالنسبة لهم.

يحدث – أحيانًا – قبل بداية وحدة ما، أن تلتقي المعلمة كيونارد – لمدة ربع ساعة أو عشرين دقيقة – مع الطلاب الذين هم أكثر ميلاً للاستفادة من قوائم المفردات التي تمَّ طرحها.. هذا، بينما يقوم الطلاب الآخرون بالعمل بشكل مستقل، أو في مجموعات صغيرة، في مهام تحددها المعلمة، وذات صلة بالمحتوى الوارد في الوحدة التي يدرسونها.

تطرح المعلمة كيونارد، على مجموعات أصغر، من ست إلى ثماني مفردات، مهمة وحاسمة في تشكيل فَهم الطلاب للوحدة التي يزمع دراستها. ولكي تساعد الطلاب على سبر غموض معاني هذه الكلمات، فإنها تقوم بطرح أسئلة وعرض أمثلة، مستخدمة كلمات ومفردات مألوفة، تبدو مشابهة في المعنى أو الصوت للمفردات المهمة التي طرحتها في البداية، كما أنها تلقي الضوء على إشارات وإلماعات فكّ شفرات السياق، أو تساعد الطلاب على أن يتعلّموا استخدام جذور هذه المفردات. إن الهدف مع أداء المجموعة الصغيرة هو تنمية التعريفات المكتوبة بلغة محكمة وبليغة في الكلمات المقدمة للطلاب، بما يضمن قبولهم لها واستيعابهم إياها وإتاحيتها لديهم، وسوف تقوم المعلمة كيونارد – بعد ذلك – بوضع تلك الكلمات كمفردات مفتاحية أساسية، تشير إليها بصفة متكررة أثناء دراسة الوحدة.

فيم تمَّ التمايز؟ تفاضل المعلمة كيونارد كلاً من المحتوى والأداء؛ فتمييز المحتوى ليس في المادة المقدمة نفسها (الأحياء)، ولكن في توقيت تقديم المادة. كما أنها قامت بتمييز الأداء، عندما أمدت طلابها آليات نقل (سقّالات) للطلاب الذين يحتاجون إليها، بينما مكّنت الطلاب المتميزين بإجادتهم للمفردات من أن يؤدوا التكليفات المطلوبة منهم باستقلالية أو في مجموعات صغيرة.

كيف تمَّ التمايز؟ كانت قوائم المفردة، المطروحة قبل دراسة الوحدة، بشكل عام هي ملمح التمايز المعتمد على استعداد (جاهزية) الطلاب. وفي بعض الحالات، كانت المعلمة كيونارد ترفق هذه القوائم بمناقشات مع الطلاب، الذين يتعلّمون بشكل أفضل في مجموعات أفضل في مجموعات صغيرة (حيث يتم التركيز – بشكل أكثر سهولة – مما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التي يحصلونها)، أو الطلاب الذين يتعلّمون بشكل أفضل وجاهزية أكبر، عن قيامهم بقراءة المفردات قبلاً.

لماذا تمَّ التمايز؟ لا تطرح المعلمة كيونارد قوائم المفردات على كل الطلاب؛ إذ إن هناك بعض الطلاب، من يمكنه أن يتعلّمها خلال النص المدروس وخلال المناقشات الصفية – بينما الأهداف التي تضعها لكل الصف، هي أن يمضى طلابها قدمًا في كل من الكم المعرفي ومهارات التعلّم، من دون أن يقتصر ذلك على بعض الطلاب، بينما يظل موقف الآخرين ثابتًا بلا تقدم أو يتأخرون في التحصيل عن بقية الطلاب.. إن قوائم الكلمات المفتاحية تمكنها (المعلمة) من أن توفر آليات حمل المعرفة ونقلها إلى الطلاب الذين يحتاجونها في الوقت المعني بذلك، من دون أن يتسبب ذلك في إعاقة أو تأخير إنجاز بقية الطلاب.

لغات العلوم – مدرسة ثانوية
فهم أنماط القواعد اللغوية

تمرين يركز على نمط لغوي، تقوم به معلمة اللغة الألمانية هيجنيز لطلابها، تركز فيه على الصيغة والاستخدام المتعلقين بأفعال الزمن الماضي. ولكن طلاب المعلمة هيجينز يختلفون بصورة كاملة في السرعة والسهولة في تعلّم لغة أجنبية.

كانت لدى مجموعة من الطلاب صعوبة في استيعاب مفاهيم القواعد بشكل عام، وفي اللغة الألمانية على وجه الخصوص، ومن ثم، فإن هذه المجموعة سوف تؤدي تمارين الأنماط، التي يتم فيها إعطاء أمثلة وافرة دالة على تركيب الجملة في اللغة الألمانية. وعلى أية حال، كانت كل جملة تستخدم «فعلاً من اللغة الإنجليزية»، بحيث يقوم الطلاب بوضع «هذا الفعل» في صيغته الصحيحة؛ أي في وضعه في الزمن الماضي وباللغة الألمانية. وقد يظهر — عرضًا — اسم أو ضمير باللغة الإنجليزية، ويجب على الطلاب كذلك — في هذه الحالة — أن يقوموا بتصحيحه إلى ما يقابله في اللغة الألمانية. لقد تأكدت المعلمة هيجينز من أن الأفعال المفتقدة (أي التي يتم تصحيحها إلى الألمانية) هي أفعال عادية شائعة، وأن الأجزاء الأخرى (اسم أو ضمير) هي من العناصر الأساسية للترجمة والمحادثة الرئيسة.

المجموعة الثانية من الطلاب — بطريقة أو بأخرى — هي مجموعة أكثر كفاءة، تقوم بنشاط مماثل. إلا أنهم سوف يصادفون عددًا أكبر، وذا درجة تعقيد أكبر من الكلمات الناقصة، والتي تضم فيما بينها أفعالاً شاذة محدودة العدد. بينما تكلف مجموعة ثالثة من الطلاب بالتعامل مع الجمل نفسها، التي كانت لدى المجموعة الثانية، ولكن بهدف أن تأخذ هذه الجمل باللغة الإنجليزية فقط، ثم تقوم بترجمتها إلى اللغة الألمانية.. هناك طالبان أو ثلاثة في صفّ المعلمة هيجينز لا يحتاجان إلى تمرينات هذه المهارة؛ إذ إن التقييم الوصفي والملاحظات الصفية توضح أن هؤلاء الطلاب قد أجادوا — بالفعل — هذا النوع من التمرينات؛ بل إنها تعطي هؤلاء الطلاب سيناريو يحتاج إلى تطوير وتنمية. ومع توجيه المعلمة هيجينز عن أنواع الأخطاء اللغوية، فلا بد من أن يتضمن السيناريو ذلك النوع من المراجعة والتصحيح لهذه الأخطاء. وقد يقوم الطلاب ذلك السيناريو، على أساس كتابته أو عرضه أمام بقية زملائهم. وقد تصبح المهمة أو التكليف الذي تكمله مجموعة واحدة اليوم، واجبًا منزليًّا لمجموعة أقل تقدمًا، خلال الأيام القليلة التالية.

فيم تمَّ التمايز؟ الطلاب يمارسون محتوى متغايرًا. وعلى الرغم من أن كل الطلاب يركزون على أفعال بصيغة الزمن الماضي، في اللغة الألمانية، فإن تكليفاتهم تختلف باختلاف الجملة التي يتم تركيبها وعناصر المفردات التي تتكون منها.

كيف تمَّ التمايز؟ استعداد الطالب كان المستهدف، وكان يعتمد كذلك على الكفاءة في توفير بنيات لغوية أساسية.

لماذا تمَّ التمايز؟ يحتاج بعض من طلاب هيجينز إلى فرصة إرشادية إضافية ليمارسوا تركيب الصيغة الصحيحة للفعل العادي، ثم الانتقال إلى التحديات الأخرى. وكان الطلاب الآخرون جاهزين لاستيعاب أفعال أكثر تعقيدًا، وأفعال شاذة غير متوقعة؛ إذ كان بمقدورهم الاعتماد على مدى أكبر من عناصر الجملة ومفرداتها. وعندما غايرت المعلمة من المتطلبات بزيادة درجة صعوبتها، واستقلالية الطلاب والنهايات المفتوحة، فإنها (المعلمة) تأكدت من أن كل الطلاب قد ارتفع مستوى أدائهم وسلاسته وزيادة منسوب المهارة لديهم، من خلال مستويات الأداء الحالية. ومع إتاحة الفرصة للطلاب لأن يعملوا، ولديهم الاستعداد المناسب، مكنتهم هذه التكليفات من أن يدللوا على الفائدة التي حصلوا عليها من التدريس والتوجيه المباشر، واستعراض أداء المجموعات الصغيرة. وفي هذه العملية، التي تستخدم فيها المعلمة هيجينز هذا الأداء كل بضعة أيام، تتأكد المعلمة من أن الطلاب الذين يعانون في دراسة الألمانية، لن يضاف إلى معاناتهم ما يزيد من ارتباكهم أو حيرتهم أو أية ملامح من الفشل، من خلال معدلات تسريع من خطوات الفَهم والاستيعاب. وهذا الأداء يؤكد – أيضًا – أن المتعلّمين ذوي إيقاع التعلّم السريع يطورون إدراكهم لحالة رضاهم الذاتية عن مستوياتهم في اللغة الألمانية؛ إذ مكَّن ذلك كل الطلاب أن يبذلوا جهدًا أكبر بكفاءة وثقة، سواء على المستوى الشفهي والتحريري في المهام التطبيقية، التي كانت ذات طابع محوري في صفها.

المستوى السادس: فنون اللغات: التهجي

تقوم المعلمة إيستيز بعقد اختبارات – قبلية لطلابها في التهجي (في سبتمبر)؛ أي في بداية العام الدراسي. ونمطيًّا، فإنها تحدد هويتين لطلابها، سواء كانوا الطلاب الذين يعملون مع مفردات المستوى الثاني، أو هوية الطلاب المتميزين في قائمة مفردات المستوى الثامن، وكذلك الطلاب بين الهويتين، أي الطلاب الذين يتحدد مستواهم فيما بين طلاب الهوية الأولى أو الهوية الثانية. إلا أننا – على الجانب الآخر – نجد أن كل طالب يتعامل مع قائمة

خاصة، يتم توضيحها بالأداء الحالي للتهجئة. تستخدم المعلمة إيستيز أكوادًا لونية للقوائم، بدلاً عن تمايزها بمعادلات المستوى (أي المستوى الذي يقابل أداء الطالب – المترجم).

لدى الطلاب دفتر أو سجل خاص بالتهجي، يقومون فيه بكتابة عشرة مفردات من قائمة مفردات التهجئة، التي لدى كل منهم. يقوم الطلاب بتكوين جمل من خلال الكلمات التي لديهم، ولكل منهم قرين يقوم بمراجعة وفحص الجمل، التي تتكون لدى كل مجموعة (الطالب وزميله)، ويتم تصحيح الأخطاء، ثم يقومون بالمراجعة النهائية مع المعلمة إيستيز للمراجعة النهائية، وتصحيح أية أخطاء قد تتبقى، ثم يكتب الطلاب كل كلمة خمس مرات، ثم تقوم المعلمة بعقد امتحان شفهي للطلاب في الكلمات العشر التي كتبت في سجل التهجي، ثم تقوم المعلمة إيستيز بعمل اختبارات مسحية فردية، على عدد كبير من القوائم الماضية من مفردات التهجي، على أساس تدويري، بحيث تتم مراجعة كل هذه القوائم. ومرة أخرى، يتم إعادة تدوير الكلمات التي يخطئ في تهجئتها، داخل القوائم التالية.

إن التكرارات الحادثة في هذا الأداء أثبت أنه مؤثر وفاعل تمامًا في مساعدة الطلاب في تحليل أنماط التهجي الرئيسية، بينما يتعامل الطلاب المجيدون والمتميزون في التعامل مع مفردات وكلمات المستوى الثامن، في أي وقت من السنة، مع قوائم متميزة من الكلمات، والتي تبحث في جذور الكلمات ومشتقاتها من نوعية متغايرة من اللغات، التي أسهمت في نشوء وتطور اللغة الإنجليزية. وفي صفّين من صفوفها، فهناك طلاب مع المعلمة إيستيز، التي تقوم بدور الشريك في أنماط التهجي؛ حيث تجلس معهم في جزء من الصف، مخصص غالبًا لعقد اللقاءات مع الطلاب، بما يحقق معهم درجة أعلى من التواصل. وفي هذه اللقاءات، تقوم المعلمة إيستيز بفحص هذه القوائم، وتحديدًا الأهداف التي يتعين على الطلاب إكمالها وتحقيقها. وقد تكون لدى هؤلاء الطلاب خطط تعليمية فردية تناسب أهدافًا لغوية نوعية، بينما هناك آخرون من الطلاب، لديهم صعوبة في التواصل أو التعامل مع الأقران. وعندما يكون الوقت ملائمًا، فإن المعلمة إيستيز تحب أن تدع طلابها يراجعون عمل بعضهم البعض. ولكن عندما تبدو ملاحظاتهم – على أداء بعضهم – ضعيفة المستوى، فإنها تقوم بهذه المراجعة بنفسها، وكلما أصبح التقدم – بمرور الوقت – أفضل، وأبدى الطلاب ارتياحًا أكبر مع التنظيمات والأداءات الصفية الروتينية

(ما أطلقنا عليه قبلاً ما يعرف بـ«دستور الصفّ» – المترجم)، تقوم المعلمة إيستيز بتعديل خطط عمل هؤلاء الطلاب؛ لكي تسمح بتحقيق درجة أكبر من التواصل والتفاعل مع عدد أكبر من الطلاب من جهة، وبينهم وبين زملائهم من جهة أخرى.

فيم تمَّ التمايز؟ قامت المعلمة إيستيز بتمييز المحتوى من خلال مغايرة قوائم التهجي. ويبقى الأداء أو النشاط على حالته من الأداء نفسها لكل الطلاب، باستثناء أولئك الطلاب الذين مروا بخبرة اختبار التهجئة. وبالنسبة لهم، فإن كلاً من المحتوى والأداء يتم تعديلهما، كما أن المعلمة إيستيز تقوم –أيضًا– بتعديل بيئة التعلّم (ترتيب الجلوس مثلاً) والأثر (بنية يقدمها المعلم لدعم الأمان والإنجاز) بالنسبة للطلاب الذين لا يكونون مستعدين حاليًا للعمل بشكل مستقل في الصف على وجه العموم.

كيف تمَّ التمايز؟ يعتمد كل التمايز المتعلق بالتهجئة على التقييم المتواصل لاستعداد الطالب (جاهزيته).

لماذا تمَّ التمايز؟ هذه الخطوة توفر إتاحية النمو لكل الطلاب بمعدل يتناسب معهم بشكل فردي، وتعتبر الاستقلالية ومعاونة القرين دافعية تامة للدارسين في المستويات الوسطى من الإجادة.

المستوى السابع (كل المواد الدراسية): مراجعة الحقائق والمهارات المترابطة مع بعضها

«كرة بيلتز» إستراتيجية تدريسية ناجحة للغاية لدى فريق معلمي المستوى السابع؛ إذ إن هناك عددًا من المعلمين يستخدمون هذه الإستراتيجية لمراجعة الأفكار والمعلومات، ولمساعدة الطلاب على فَهم واستيعاب الكم المعرفي المهم.

وباستخدام معلم لمراجعة الأدلة، يعمل الطلاب في مجموعات ذات استعداد غير متماثل، تتكون كل مجموعة منها من أربعة طلاب إلى ستة طلاب، ليتأكدوا من أنهم يعرفون ويفهمون المعلومات والمعارف الرئيسة.. وعندئذ، تبدأ فرق المراجعة في التنافس مع بعضها البعض: يستدعي طالبًا، يأتي ليقف أمام شريط لاصق على الأرض.. ويطرح المعلم سؤالاً على الطالب. عندما يجيب الطالب عن السؤال إجابة صحيحة، فإنه يربح فرصة لأن

يرسل كرة تنس إلى ثقب من الثقوب الأربعة المصنوعة على لوح خشبي مدهون بألوان لامعة، في كل ركن من أركان اللوح الخشبي، وفتحة كبيرة في منتصفه. إذا حدث اصطدام للكرة بلوح الخشب، فإن الطالب يحصل على نقطة لفريقه.. أما إذا دلفت الكرة خلال فتحة منتصف اللوح، يحصل الطالب لفريقه على ثلاث نقاط، ويربح الفريق خمس نقاط كاملة عندما تدلف الكرة خلال ثقب من الثقوب الأربعة الصغيرة، الموجودة في كل ركن من أركان اللوح.

الطلاب الذين يمثلون جمهور المشاهدين، يفقدون خمس نقاط كاملة من رصيد فرقهم، إذا تحدث أحدهم أثناء المباراة.. ويتحتم على كل الطلاب أن يجلسوا في منتهى اليقظة والانتباه عند طرح أسئلة الاقتراع، وكذلك الفرص التي تتاح لمعارضة الإجابات غير الصحيحة وتقديم إجابات صحيحة بدلاً عنها؛ للحصول على مزيد من النقاط.. يقوم المعلمون بضبط الأسئلة وانتقائها حسب مستوى الطلاب في الفهم والمهارة؛ لضمان أن لكل الطلاب الدافعية والتحدي، والفرصة العادلة للحصول على نقاط لفرقهم.

فيم تمَّ التمايز؟ تمّ التمايز في المحتوى، بينما يظل كل من النشاط والأداء ثابتين كما هما.

كيف تمَّ التمايز؟ يفاضل المعلم بتمييزه استعداد الطالب في سياق خاص في وقت محدد.

لماذا تمَّ التمايز؟ كانت لدى الطلاب دافعية كبيرة للغاية فيما يخصُّ نتيجة المباراة ذات الإيقاع السريع، بل إنهم كانوا كذلك ذوي دافعية أكبر؛ لأن كل واحد منهم لديه فرصة متساوية في أن يربح الاقتراع. كان ثمة محفز شائق آخر، ينبثق من الحقيقة التي مؤداها أن القدرة على رمي الكرة بمهارة لا يعني بالضرورة تسارع استعداد الطالب في مدة دراسية ما؛ إذ كانت الحدود القصوى من النقاط يمكن ربحها غالبًا بطلاب، قد لا يكونون متميزين أكاديميًّا، وإنما لأنهم متيقظون بدرجة كافية لتصحيح الإجابات غير الصحيحة أو كسب الاقتراع.

مبادئ أخرى انعكست في الأمثلة السابقة

إن الأنشطة القائمة على المهارات ليست دائمًا ذات درجة عالية في مقياس انخراط الطلاب أو اندماجهم. ولكن معلمين عديدين تميزوا بفاعليتهم وتأثيرهم في جعل أنشطتهم ودودة

الاستخدام ومفعمة بروح المرح والدعابة للطلاب، وزاخمة بفرص الانتقال والحركة وتعاون الطلاب مع بعضهم البعض. وفي كل هذه الأمثلة التي مرّت بنا، فإن هذه الأنشطة متساوية التقدير والاعتبار؛ لدرجة أنه يصعب عليك أن تقرر أيها أقل تفضيلاً أو أنها غير مرغوبة عن الأخرى، وعلى الرغم من أن كل طالب – بالتساوي – قد ركز على المهارة، التي كان المعلم يعتقد أنها ضرورية لأن يمارسوها؛ مما جعل النشاط الممارس والمتعلق بها مقبولاً لدى كل الطلاب بشكل إجمالي.

إن هذه الأمثلة تصور – أيضًا– المعلمين، وهم يستخدمون تقييمًا مستمرًا لاستعداد الطالب واهتماماته ونموذج التعلّم المفضل لديه؛ ليناسب الهدف الذي يزاوج بين المهمة أو التكليف المؤدي واحتياجات الطالب. إنهم (المعلمين) لا يضعون مهامًا أو تكليفات تجبر الطلاب على الاستجابة لها؛ إذ إن استعداد الطالب يتصل برغبته في القيام بمنافسة خاصة في توقيت خاص. إنها ليست محاولة للوصول إلى تقرير عن الطاقة أو القدرة الإجمالية للطالب كمتعلّم، كما أن المهام تتغير في الغالب الأعم، والطلاب لا يتم تشكيلهم في مجموعات أو يمكن رؤيتهم كـ«متعلّمين بطيئي التعلّم» أو كـ«أطفال أذكياء».

إن الطفل الذي يكون مفكرًا عميقًا متمكنًا في الأدب قد يجد صعوبة في التهجي؛ فالطالب الذي يتهجى بشكل جيد، قد يجد صعوبة في قراءة قطعة الفَهم ذات الأسئلة.. بينما نجد الطالب الذي يجد مشقة ظاهرة في كتابة الجمل باللغة الألمانية، قد يكون أداؤه جيدًا في التعبير الشفهي باستخدام اللغة. وقد يجد بعض الطلاب معاناة في استيعاب أشياء عديدة، بينما نجد طلابًا آخرين يتميزون بفَهم أشياء عديدة كذلك، وبمعنى آخر، فإن أغلب الطلاب لديهم مجالات، يؤدون فيها بشكل انسيابي، بينما أقلهم من الطلاب الآخرين يؤدون فيها بشكل أقل انسيابية. والأمر الأكثر عدلاً ودقة، هو أن ننظر إلى استعداد الطالب لمهارة نوعية خاصة في وقت معطى، بدلاً من استخدام مهارة واحدة لإصدار حكم ما متعلق بقدرة عامة.

إن المعلمين في هذه الأمثلة يحرصون على تصعيد ما تتضمنه من معدلات التعلّم؛ إذ إنهم لا يفترضون أن هناك قائمة تهجئة واحدة لكل طلاب المستوى السادس، أو لا يفترضون مجموعة واحدة من مهارات الكرة الطائرة لكل طلاب المستوى السابع، أو مجموعة واحدة من

الجمل لكل طالب حديث العهد بدراسة اللغة الألمانية. إن هؤلاء المعلمين يستعرضون قصداً تنظيمياً لإيجاد الطلاب ذوي المستويات الأقل من المستوى الأدائي المتوقع، والانتقال بهم إلى مستويات أعلى، ذات أقل قدر ممكن من الفجوات في الفهم والاستيعاب، واختفاء نبرة ونغمة اليأس والإخفاق. هناك – أيضًا – قصد تنظيمي إلى إيجاد متعلّمين يعلو أداؤهم فوق المستويات المتوقعة ليتم الانتقال بهم إلى مستوى أعلى بكثير، مع إدراك أن التعلّم يرتبط آنيًّا بالسعي والجد والاجتهاد واستنفار القدرات الكفيلة بمواجهة ما يصادفهم من تحديات.

تمايز تدريس يعتمد على مفهوم أو معنى

لقد انعكست المبادئ والحقائق والآراء في الجزء السابق من الكتاب، ولا زالت لها قيمتها كذلك؛ باعتبارها أمثلة للتدريس المتمايز الذي يتتابع. وعلى أية حال، فإن الأمثلة التالية تستعرض قصدية المعلم في إحداث التكامل بين مستويات تعلّمية متعددة أو كل المستويات التعلّمية – حقائق ومفاهيم ومبادئ واتجاهات ومهارات. وهؤلاء المعلمون يقومون – أيضًا – بتمايز المناهج والتدريس من تلك الزاوية الخاصة والثرية للغاية كنقطة بداية؛ لأنها تركز على كل الطلاب، أثناء قيامهم بتكوين المعاني (الفهم والاستيعاب) لما يتعلّمونه.

المستوى الثاني عشر- الحوكمة: نشأة الحكومة والمجتمعات

عبر فترة لا تقل عن ثلاثة أسابيع، كان السادة (الطلاب) المشاركون في حكومة صف السيد «يين» (معلم الصف) يقومون بعمل بحث، في مجموعات، يتراوح عدد كل مجموعة من ثلاثة طلاب إلى خمسة طلاب.. وكان هدفهم هو فَهم الكيفية التي دام بها إعلان الحقوق عبر الزمن (أي منذ إعلانه لأول مرة في الأمم المتحدة في أربعينيات القرن العشرين؛ أي لما يزيد على سبعين عامًا – المترجم)، والكيفية التي لا زال يحمل بها تأثيره على الجماعات المختلفة في المجتمع. إن الاستكشاف المستمر والمتواصل لمفهوم التغيير، واستمرار الطلاب في هذا الاستكشاف سيجعلهم قادرين على استيعاب المبدأ القائل: إن الوثائق والمؤسسات التي تحكم المجتمعات؛ تتغير لتفي باحتياجات العصور والأزمنة المتغيرة. وكان المزمع القيام به يتطلب من الطلاب أن يعملوا على تطوير مهارات البحث والكتابة التفسيرية لديهم.

وضع المعلم «يين» طلابه في «مجموعات بحث واستقصاء»، مشابهة – بشكل أو بآخر للاستعداد القرائي لدى طلابهم (مثل: القراء الذي يعانون في القراءة ويصعب تصنيف مستواهم القرائي – المستوى القرائي لدى القراء المتميزين). وسوف تقوم كل المجموعات البحثية بالعمل معًا، عبر ثلاثة أسابيع، ومع تطور الوحدة، استطاع الطلاب فحص القضايا التالية:

- كيف أصبح «إعلان الحقوق» أكثر إدماجًا مع مرور الزمن،
- الأحداث الاجتماعية التي دعمت تفسير أو تحسين بند أو أكثر من «إعلان الحقوق»،
- القرارات القضائية التي أعادت تحديد بند أو أكثر من التحسينات، التي تَّمت في «إعلان الحقوق».
- التفسيرات الحالية والتطبيقات الآنية لبند أو أكثر من البنود، التي تمَّ تحسينها في «إعلان الحقوق»..
- القضايا التي لم يتم حلّها، وذات الصلة بالتعديلات، التي حدثت في «إعلان الحقوق».

وكانت لدى طلاب المعلم «يين» مؤشر معياري لتنظيم الكتابة المناسبة، ومحتواها، وأن كل طالب – من طلابه – سوف يطوِّر قطعة مكتوبة، تنبثق من أو تعتمد على ما تعلّموه من بحثهم الجماعي. وقد قام المعلم «يين» بإمدادهم بكمية وفيرة من المصادر التعليمية: من مواقع الإنترنت وشرائط الفيديو، ومصادر سمعية، وتمّت إتاحتها لكل المجموعات.

وعلى الرغم من العناصر الشائعة في التكليفات التي يعطيها المعلم «يين» للطلاب، إلا أنه استطاع أن يقوم بالتمايز المتعلق بأداء العمل بطريقتين مهمتين، أولاهما: أن بعض المجموعات سوف تقوم بعمل بحث عن التشكيلات أو التكوينات الاجتماعية التي تعتبر مألوفة بالنسبة إليهم، وكذلك بعمل بحث عن المجالات التي تعد قضاياها محددة بشكل أكثر تفصيلاً ووضوحًا، أو المجالات التي تتاح فيها معلومات أكثر، تكفي لمستوى القراءة الأساسية، وثانيتهما: تشكيل مجموعات أخرى سوف تقوم بعمل بحث عن التشكيلات الاجتماعية غير المألوفة، والقضايا التي تعد أقل وضوحًا وتعريفًا، أو القضايا والموضوعات التي يعدُّ الحصول على مصادرها أمرًا أكثر صعوبة وتعقيدًا.

قد يختار الطلاب أن يكتبوا مقالاً أو محاكاة ساخرة أو حوارًا، ينعكس فيه فَهمهم واستيعابهم، كما أنهم قد يفترضون أو يضعون تصورًا لصيغة أخرى. ويقوم المعلم «يين» بإمدادهم بخطوط إرشادية موجزة لكل صيغة مستخدمة كمؤشر معياري، يمكن توقع الأداءات النوعية للطلاب بالقياس إليه.

فيم تمَّ التمايز؟ على الرغم من بقاء الأسئلة في النشاط ثابتة، إلا أن العدسات (تقصد المؤلفة أدوات البحث والتقصي عن الموضوعات والقضايا المطروحة في ثنايا هذه الأسئلة – المترجم) التي استقصى بها الطلاب هذه الأسئلة كانت مختلفة، ومن ثم استطاع المعلم «يين» تمايز الأداء. وقد طرح المنتج التعلّمي – عند أوج اكتماله – نوعية متباينة من التعبيرات المستخدمة. وقد تباين المحتوى في المدى الذي استخدمه الطلاب من الوسائل والمصادر التعليمية المتاحة حسب المستويات المختلفة من صعوبة القراءة.

كيف تمَّ التمايز؟ يقوم المعلم «يين» بتعديل الشرح، اعتمادًا على درجة إجادة الطلاب للقراءة والكتابة والتفكير التجريدي. (استطاع المعلم «يين» تعديل اهتمامات الطلاب كذلك؛ من خلال تشجيعهم على اختيار التشكيل أو النموذج الاجتماعي الذي يفضلونه بشكل خاص، من دون أن يفرض عليهم اختيارًا معينًا). إن الخيارات الثلاثة المتاحة للمنتج استهدفت كلاً من: استعداد الطالب ونموذج تعلّمه المفضل لديه؛ إذ إن كتابة المقال، مثلاً؛ كانت تستلزم قدرًا أقل من الصعوبة أو التعقيد في مستوى التفكير أو العرض والتوضيح من حيث اللغة المستخدمة؛ إذ قورن بما تستلزمه المحاكاة الساخرة. وقد يميل بعض الطلاب إلى الكتابة بصيغة الحوار. وعلى الرغم من أن الاختيار المتاح للطلاب – من بين الاختيارات الثلاثة – يطرح صيغة بديلة، تسمح لهم بالعمل مع شرائط الفيديو، وأدوات العرض المتاحة على المواقع المختلفة لشبكة الإنترنت، والأشكال الفنية المهورة بأسماء مبدعيها من الرسامين... إلخ، إلا أن المعيار المتعلق بالمحتوى والمهارات المطلوبة يظل ثابتًا على الرغم من اختلاف الصيغ المنفذة للأداء.

لماذا تمَّ التمايز؟ يرى المعلم «يين» أن إتاحية المواد والمصادر التعليمية للطلاب أمر مهم للغاية. وقد أحدث تمايزًا عالي الدرجة في مواد ومصادر البحث من حيث درجة صعوبتها

وتعقدها، وكذلك يمكن أن تختلف الموضوعات والقضايا المطروحة بشدة في درجة وضوحها أو غموضها (صعوبتها). وبإحداث مزاوجة بين الطلاب والمصادر المتاحة والموضوعات المطروحة، فقد عظَّم المعلم «يين» درجة المماثلة، التي سيلقاها الطلاب بشكل مناسب من تحدي قدراتهم واستنفارها. كما سيكون لدى الطلاب فهم للمفاهيم الأساسية والمبادئ الرئيسة الواردة ضمن هذه الموضوعات. وبالمثل، سوف يوفر لهم المعلم «يين» اختيارات المنتج بدرجات متفاوتة في الصعوبة. إن القيام ببعض الاختيارات بالنسبة للمنتج ذاته وتشجيع الطلاب على أن يجعلوا الطلاب الآخرين متوازنين في أدائهم مع أداء المعلم «يين» كشخص، يستطيع تحديد ووصف احتياجات الطلاب؛ بما يساعدهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بما يخص تعلّمهم بشكل ذاتي.

المستوى الأول (كل الموضوعات): الأنماط

يبحث المعلم مورجان وطلابه في المستوى الأول عن الأنماط في كل من: اللغة والفن والموسيقى والعلوم والأعداد – في كل مكان يذهبون إليه، وفي كل شيء يقومون بدراسته. إن الطلاب (والمعلم مورجان) يفهمون المبادئ الآخذة بأن تكرار الاستخدام بالنسبة للأنماط والأمثلة أمر متوقع، واليوم يعمل كل من الطلاب والمعلم مورجان، مع بعضهم البعض، في كتابة هذه الأنماط.

وكصف جماعي، فإنهم ينظرون إلى الكيفية التي يستخدم بها كتاب – مثل د.سيوس «أنماط اللغة». لقد استطاعوا انتقاء الأنماط المطلوبة، وأعادوا مواطن الاستشهاد بها (اقتباسها) وتناقشوا معًا فيما يتصل بالأصوات والكلمات والجمل، كما أنهم استمعوا إلى معلمهم، أثناء قراءته لجزء من نمط ما في كتاب ما، وهم يستطيعون أن يتوقعوا النمط الذي سيلي النمط الذي استمعوا إليه.

لقد قرأ المعلم مورجان – توًّا – على طلابه، نمطًا من كتاب بعنوان *«الكتاب المهم»*، تأليف: مارجريت وايس براون، عام(١٩٤٩م)، والتي كانت تستخدم الأنماط – أيضًا– في كتابها. كان النمط الذي تمَّت ملاحظته على النحو التالي: «إن الشيء المهم عن..... أنه .... إنه........ وإنه......... ولكن الشيء المهم عن .... أنه ....» وعلى سبيل المثال «إن الشيء المهم **عن الليل أنه** مظلم. **إنه** هادئ. **إنه** مخيف. **وإنه** جبان. ولكن الشيء المهم **عن الليل أنه** مظلم».

والآن، سيقوم طلاب المستوى الأول بعمل كتاب مهم لصفهم، يوضح الكيفية التي يستطيعون بها استخدام أنماط الكتابة. سوف يجعلهم المعلم مورجان يؤدون التكليف في جماعات لتطوير وتكوين صفحات الكتاب. وسوف يعمل بعض الطلاب – الذين يحتاجون إلى مساعدة أكبر بخصوص مفهوم النمط، وفيما يتعلق كذلك بالكتابة نفسها – بالعمل معه، شخصيًّا، في اختيار الموضوع المهم الذي سيكتبون عنه؛ إذ سيرشد المعلم مورجان طلابه عندما يسألونه عمّا يكتبونه على الورق البياني (كمخطط)، ليتأكد من أنهم يعملون معًا في اختيار موضوع ما، ويصفون النقاط المهمة به، ثم يقومون بإكمال النمط. كما أنه – أيضًا – سيجعلهم يتبادلون قراءة الصفحة فيما بينهم، بشكل فردي، أو كمجموعة، وسوف يمنح كل طالب فرصة لأن يتحدث عن التكرار الوارد في النمط الذي اختاره والكيفية التي توقعه بها. وبمجرد أن يكتمل المخطط على الورق البياني، فإن المعلم مورجان سوف يحوله إلى كتاب ذي مقاس موحد لصفحاته، وتعقد مقارنة بينه وبين بقية الكتب التي يتم عملها في الصفّ.

بعض الطلاب يعملون في أزواج لإكمال النموذج الذي كوّنه المعلم مورجان؛ إذ يقومون باختيار لغتهم الخاصة بهم لإكمال النموذج والكتابة بأنفسهم. وعلى أية حال، فإن المعلم مورجان يعطي هؤلاء الطلاب قائمة بالأسماء والصفات، من بين أشياء يستطيعون رسمها إذا اختلطت عليهم الأمور. بينما هناك عدد قليل من الطلاب – في الصف – يكونون متفوقين للغاية في مسألة الكتابة؛ لذا يتركز عملهم في تكوين صفحة للكتاب «من العدم»، قد يشير بعضهم إلى الكتاب الأصلي إذا احتاجوا إلى ذلك، ولكن معظمهم سوف يطوِّر صفحة من الذاكرة، ويستطيع أن يمارس الكتابة بشكل معقول بالاستناد إلى جهودهم الذاتية فحسب. يقوم المعلم مورجان بإمداد هؤلاء الطلاب بمعايير التحدي المخصصة لأداء عملهم، على أن يقوموا هم بتسليم المسوَّدات – التي يكونونها – إلى أقرانهم، بهدف إضافة شيء أو اقتراح شيء أو تحسين النوعية الخاصة بمسوَّداتهم الأولية.

سوف يقوم المعلم مورجان بسؤال طلاب من كل المجموعات العاملة في الكتاب، بأن يقرؤوا صفحاتهم – التي كونوها – أمام الصف، في وقت مخصص لذلك في الأيام القليلة القادمة. كما أنه سوف يستغل هذه الفرصة ليدع الطلاب يتحدثون عن المقصود بـ«النمط»، وعن الكيفية التي تستخدم بها الأنماط في كتابهم. سوف يعمل الطلاب معًا في مجموعات

قرائية غير متجانسة لرسم صور صفحات الكتاب وعمل غلاف وصفحة عنوان (وكلاهما يعتبران – في الوقت ذاته – من الأمثلة الدالة على الأنماط) وتجليد الكتاب، ثم ضمه إلى المجموعة المتكونة من الكتب عن الأنماط، التي كونوها، في مكتبة الفصل.

فيم تمَّ التمايز؟ ظل المحتوى في هذا السيناريو من دون تغيير بشكل أساسي، إذ كان كل الطلاب يعملون على المفهوم والمبادئ نفسها، كما أنهم جميعًا كانوا يستهدفون مهارات الكتابة. وتغايرت العملية، وتمَّ تمايز الأداء، عندما أمدَّ المعلم مورجان الطلاب بمستويات وأنواع مختلفة من الدعم والتوجيه والإرشاد في عمل صفحات الكتاب.

كيف تمَّ التمايز؟ بالاعتماد على تقييمه لمدى كفاءة أداء الطالب في الكتابة وفي تنمية وتطوير أنماط الكتابة، فإن المعلم مورجان قام بتمييز النشاط للاستجابة إلى استعداد الطالب.

لماذا تمَّ التمايز؟ في معظم صفوف المستوى الأول، يستعرض الطلاب مدى عريضًا من المهارات اللغوية. وفي هذه الحالة، كان كل الطلاب بحاجة إلى فرصة لاستكشاف الأنماط، وتعرّفها، وإدراكها (تمييزها)، والمشاركة في تكوين النمط، والعمل مع مهارات الكتابة، والتعاون مع الصف في تنفيذ العمل.

وعلى أية حال، فإنه لكي يكون التحدي مناسبًا لتحقيق ذلك الحيّز الكامل لتطوير اللغة وتنميتها، فإن مهمة الكتابة تحتاج إلى إمدادها بدرجات مختلفة من البنية والتنظيم، وكذلك بدرجات متباينة من الدعم؛ لكي تستجيب إلى المراحل المختلفة من تطوير اللغة.

المستوى السابع – تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية: الثورة والتغيير

تدرس المعلمة ليوبولد مع طلابها في المستوى التاسع الثورة الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية. لقد قامت ليوبولد بتطوير وحدة تعتمد في دراستها على المفهوم، يهتم بأوجه الشبه والتماثل فيما يشيع بين الطلاب، قدر اهتمامه بالفروق التي بينهم من حيث: الاستعداد والاهتمام ونموذج التعلّم. كما تقوم هذه الوحدة على أفكار، مثل: الاستقلال والتغيير والثورة والندرة في مقابل الكثرة. وسوف يقوم الطلاب بفحص مبادئ، مثل:

- التغييرات التي تحدث في جانب ما من جوانب المجتمع تؤثر في الجوانب الأخرى من

المجتمع؛

- الناس تقاوم التغيير،
- التغيير ضروري للتقدم،
- عندما لا يتاح أمام أفراد من المجتمع الوصول إلى المصادر الاقتصادية التي لا تكفيهم، ينشأ الصراع بينهم،
- الصراعات في حقبة تاريخية واحدة تتشابه للغاية مع مثيلاتها في حقب تاريخية أخرى.

ومن ضمن المهارات التي تمَّ تأكيدها مهارة فَهم القطع القرائية في المواد التعليمية النصية، وتسجيل الملاحظات، والتحليل وتحديد الهوية ونقل المخططات التاريخية. كما تضمن الكم المعرفي الأحداث الرئيسة للثورة الصناعية، والأسباب والتأثيرات التي حملتها تلك الحقبة الزمنية، والكلمات ذات الصلة بتلك الحقبة.

ومن دون إخبار الطلاب باسم الحقبة «الجديدة» التي سيدرسونها فيما بعد، فإن المعلمة ليوبولد تطلب من طلابها أن يعملوا مع زملائهم على الطاولات المخصصة لأداء التكليفات (جلوس عشوائي من دون تعمّد) لتكوين شبكة أو خريطة ذهنية لما يحدث في التاريخ، كما استخلصت الوحدة السابقة. إن هذا يساعدهم على استخدام ما تعلّموه بالفعل في بناء أساس لما سيتعلّمونه.

تقوم المعلمة ليوبولد بدعوة الطلاب الذين يحبّون أن يقرؤوا بصوت عالٍ بأن يتطوعوا بتدوين استشهادات أو مقتطفات من روايتين ويأخذوها إلى المنزل؛ ليتدربوا عليها؛ حيث يمارسون القراءة بصوت عالٍ؛ مما يجعلهم على أهبة الاستعداد لأن يقرؤوها أمام الصف في اليوم التالي.. كما أنها تطرح على الطلاب الذين يجدون صعوبة في القراءة أن يقوموا باختيار من قصة «ليادي» تأليف كاثرين باترسون (١٩٩١م)، والتي تتميز بسهولة مستوى قرائيتها لدى معظم الطلاب ذوي المستوى المنخفض في مهارات القراءة، هذا في الوقت الذي تطرح فيه على الطلاب الأقوى في القراءة فقرات من رواية «صانع العروسة»، تأليف: هرييت آرناو (١٩٥٤م)، وهو كتاب في مستوى البالغين من القراء.

في اليوم التالي، يتطوع أحد الطلاب لقراءة فقرات قوية ومؤثرة من الروايتين، اللتين تصفان الأحوال المعيشية أثناء الثورة الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية (على الرغم من أن المصطلح نفسه غير مستخدم). وباستخدام إستراتيجية «فكِّر – زاوِج – شارِك – حَدِّد»، تقدم المعلمة ليوبولد سؤالاً محوريًّا للصف: «ما الذي يحتمل أن يحدث في بلادنا ليجعل أناسًا يعيشون بهذه الطريقة؟».. ويقوم الطلاب – بشكل مستقل – بالكتابة عن أفكارهم، لمدة دقيقتين، ثم يبدؤون بعدها في التفكير في أزواج (ثنائيات) في اختياراتهم، وعندئذ يشرعون في مناقشة أفكارهم لمدة دقيقتين أيضًا، ثم ينضم بعدها كل زوج من الطلاب إلى زوج آخر؛ لتشكيل مجموعة رباعية، يتم فيها تبادل أفكار الأطراف الأربعة مع بعضها البعض. بعد مناقشة السؤال المطروح لمدة دقيقتين، تطرح المعلمة ليوبولد السؤال نفسه مرة أخرى، ولكن لمناقشة صفية جماعية.

وفي نهاية الأمر، تساعد ليوبولد طلابها في الربط بين ما سمعوه في الروايات التي رأوها على شبكة الإنترنت في اليوم السابق، وتخبرهم باسم «الحقبة الجديدة» تسمى الثورة الصناعية، وأنها تساعدهم على فَهم كيفية أن الاسم يتوقع بما سيحدث في تلك الروايات.. ويتمكن الطلاب من اختتام الصف بعمل قوائم بيانية للأشياء التي يعرفونها عن الثورة الصناعية، والأشياء التي يعتقدون أنهم يعرفونها، ولكنهم ليسوا واثقين من ذلك، والأشياء التي يرغبون في معرفتها بمجرد أن يتقدموا في دراستهم.

في اليوم التالي، يشاهد الطلاب شريط فيديو عن هذه الحقبة الزمنية (حقبة الثورة الصناعية)، ثم يبدؤون في اختيار مصدر من أربعة مصادر صحفية، مدعمة للموضوع؛ ليكملوها في أثناء تعلّمهم عن هذه الفترة.. وتركز كل هذه المدعمات الأربع على مفهوم التغيير، وهي (المدعمات) ذات درجات متغايرة من الصعوبة، ولكن لدى الطلاب الحرية في الكتابة أي مدعم من هذه المدعمات، يختارونه هم بأنفسهم. وبعد ذلك، يقرأ الطلاب نصوصهم المدرسية (كتبهم المدرسية)، ويسجلون ملاحظات على قراءتهم باستخدام أحد المنظمات الثلاثة التي توزعها المعلمة ليوبولد. إن كمية التنظيم في هذه المنظمات الثلاثة

تتباين بشكل واضح، كما أنها موزعة، استنادًا إلى تقييم المعلمة ليوبولد المستمر لمهارة طلابها في قراءة المصادر والوسائل النصية.

وبمجرد أن يبدأ الطلاب في القراءة، تستدعي المعلمة ليوبولد مجموعة صغيرة من الطلاب؛ لتجلس معهم على أرضية الصف (في مدخل الصف)، وتبدأ في العمل معهم فيما يتعلق بالكلمات المفتاحية وتفسير القطع القرائية الأساسية والقراءة المباشرة، مرة أخرى، اعتمادًا على إدراكها باحتياجاتهم كقراء، عندما يكمل الطلاب قراءة فصل ما، فإنها تعطيهم تقييمًا وصفيًّا سريعًا. وعند هذه النقطة، لا يكون التقييم بهدف تصنيف مستوى الطلاب، ولكن بهدف تحقيق فهم أفضل لكيفية تكليف الطلاب بنشاط ما أساسي، كانت قد خططت له، على مدى اليومين القادمين.

طوال العام الدراسي، تعمل المعلمة ليوبولد مع الطلاب في تحديد وتفسير المخططات الأساسية للتاريخ، مرشدة إياهم إلى فَهم أن البشر في حقبة واحدة قد مروا بخبرات ثرية وعديدة كتلك التي مرَّ بها أناس آخرون في حقب أخرى. وكجزء من دراسة الوحدة الحالية، يستكشف صف المعلمة ليوبولد رواية بول فليسكمان: «*خط التاريخ – طروادة*» (١٩٩٦م) (وهي مدينة اشتهرت ببسالتها في مقاومة الغزاة الإغريق، ولولا خدعة حصان طروادة الخشبي ما تمكن الإغريق من دخول المدينة وهزيمة أهلها – المترجم)؛ حيث تمازجها مع فقرات من الإلياذة (أشهر أعمال الشاعر الإغريقي هوميروس الملحمية – المترجم)، بالاستعانة بمصادر ووسائل من صحف ومجلات حديثة؛ لتستعرض معهم مدى القرب بين أحداث اليوم المعاصرة، بالتوازي مع أحداث تلك الأزمنة القديمة. وعلى الرغم من أن رواية فليسكمان تتعامل مع حقبة أخرى، بخلاف حقبة الثورة الصناعية، إلا أنها تعزز الفكرة القائلة: إن صراعات حقبة ما، هي مشابهة بدرجة كبيرة للصراعات التي حدثت في حقبة أخرى.. وهذا المفهوم هو أساس النشاط المخصص للمجموعة الصغيرة من الطلاب، كما سيلي.

وبالاعتماد على الكم المعرفي لدى الطالب واستيعابه للمعلومات الأساسية في الوحدة إلى هذه الدرجة – وبالاعتماد كذلك على الوعي بكفاءة الطلاب في القراءة والتفكير في

التاريخ – فإن المعلمة ليوبولد تكلف الطلاب بالانضمام إلى واحدة من المجموعات التالية: (T) و(R) و(O) و(Y) [لاحظ أن أسماء المجموعات الأربع تكون كلمة «Troy» أي «طروادة» – المترجم]. وتقوم كل مجموعة بتحديد المخططات الرئيسة في الثورة الصناعية وتقارنها بنظيرتها في الأحداث الجارية. والنشاط المحدد لكل مجموعة ذو قدر بسيط من الاختلاف، كما أنه صمم لتحديد وتعرّف مستوى استعداد الطالب.

تقوم المجموعة (T) بمحاكاة رواية فليسكمان «*خط التاريخ: طروادة*»؛ حيث تتضمن هذه المحاكاة أمثلة لـ«أشياء مهمة» تقرأ كما يلي:

> إن المؤلف يوضح لنا أن الاقتراع كان يستخدم لتحديد من ينضم إلى الجيش منذ ثلاثة آلاف عام مضت، وكذلك تمَّ استخدامه في حرب فيتنام (حدثت هذه الحرب بين الولايات المتحدة الأمريكية وفيتنام في العقد السابع من القرن العشرين وانتهت بهزيمة للولايات المتحدة الأمريكية – المترجم). والآن، علينا العمل في أزواج، وأن نلقي نظرة أخرى متأنية على شريط فيديو، عن الثورة الصناعية. وعلينا أن نستخدمه مع الكتاب المدرسي لنتوصل إلى أشياء مهمة، حدثت في ذلك الوقت. لنقم بفحص القائمة، التي لدينا من المخططات الرئيسة التي لديَّ (المعلمة) قبل المضي قدمًا مع بقية التكليف.. إن ما ستفعلونه – عندئذ – هو أن تشاهدوا البرامج الإخبارية التليفزيونية، وأن تجدوا أحداثًا حالية مشابهة لما كان يحدث إبان الثورة الصناعية.

تستخدم مجموعة (T) شبكة بيانية من ثلاثة أعمدة، تعطيها لهم المعلمة ليوبولد، ليدرجوا في قائمتها حدثًا رئيسًا إبان الثورة الصناعية وحدثًا؛ يبينوا كيف يتشابه الحدثان. وعندما يكتمل مشروعًا ما أو يبلغ أوجه، فإنهم سوف يظهرون لزملائهم في الصف شريط الأخبار الذي كونوه، ويفسرون لهم إلى أي مدى يتشابه حدث ما أثناء الثورة الصناعية، وتقوم المعلمة ليوبولد بتشجيعهم على تطوير رؤية للشبكة الثلاثية (التي ستوضع على الجهاز فوق الرأسي أو أن تعلق كملصق على الحائط) أو عمل منظم بياني يتم استخدامه أثناء التفسير. ويحتاج كل الطلاب في المجموعة إلى أن يكونوا مستعدين لعرض المعلومات.

كانت التعليمات بالنسبة للمجموعة (R) تتلخص في الربط بين الحدثين الواردين على الصفحات اليمني والصفحات اليسرى في «*خط التاريخ: طروادة*» (على سبيل المثال: ما المشكلة مشتركة الحدوث بين أخيل [الفارس الإغريقي البطل، الذي جعلته الأساطير لا يقهر، وكانت نقطة ضعفه في كعب قدميه، التي أصيب فيها بسهم، لقى حتفه على إثره – المترجم] في ص (٤٨)، وكذلك داريل ستروبيري في ص (٤٩). وفيما بعد، يفكر الطلاب في الأحداث الرئيسة إبان الثورة الصناعية، وفي المصادر البحثية مثل: جريدة «التايم» و«النيوزويك» و«أخبار التمدرس والتدريس»، والجرائد أو الصحف المتاحة على الإنترنت لإيجاد خمس مزاوجات مهمة بين الأحداث، الواردة في الحدثين؛ حيث سيقوم الطلاب باختيار أفضل مزاوجتين (مقارنتين)، مقدمين إلى المعلم التبرير المقنع لاختيار هاتين المزاوجتين من بين المزاوجات الخمس التي تمَّ توصيلهم إليها. وبشكل نهائي، يقوم الطلاب بتجميع صفحتين متوازيتين لكتاب جديد بعنوان: «*خط التاريخ – الثورة الصناعية*»؛ حيث سيقومون فيه بعمل قوائم للأحداث، منذ الثورة الصناعية (التي خصصوها للصفحات اليسرى ذات الأرقام الفردية) بينما تخصص المقالات والموضوعات المرتبطة بهذه الأحداث (والتي خصصها الطلاب للصفحات اليمنى ذات الأرقام الزوجية)، في مزاوجة واضحة بين الأحداث القديمة والمصادر الحديثة المتعلقة بها. يمكن للطلاب – كذلك – أن يستخدموا أفلام الكارتون، ووسائل الجرافيك المحوسبة، ومانشيتات الجرائد والرسوم المناسبة، كمواد مترافقة مع المقالات الإخبارية نفسها. وينبغي على كل الطلاب أن يكونوا جاهزين لعرض الصفحات وتفسيرها والدفاع عن وجهات نظرهم بشأنها أمام زملائهم في الصف.

بينما تقوم مجموعة الطلاب (O) بالنظر إلى رواية «*خط التاريخ: طروادة*»، بهدف تكوين كتاب موازٍ لكتاب «*خط التاريخ: الثورة الصناعية*»؛ حيث يقوم الطلاب باختيار ثمانية أو أكثر من الأحداث التي حدثت في الثورة الصناعية، تلك الأحداث التي تعكس الطبيعة الثورية لتلك الحقبة. وبعدها، يحدد الطلاب «الثورات الموازية» لهذه الثورة، والتي حدثت في هذا القرن، في محاولة لإيجاد مواد ومصادر، تجعل فكرة الموازاة والمزاوجة واضحة، كما يتوصلون إلى وسيلة تحقق كلاً من الإخبار – والإظهار – بالطبيعة المتوازية لهاتين الثورتين

في الكتاب الذي يقومون بعمله. ويجب على الطلاب أن يوضحوا خططهم لجزء ما من الكتاب، مع المعلمة ليوبولد، قبل أن يقوموا بتنفيذه. كما أن الطلاب سيركزون على استخدم لغة ذات رؤية (يمكن تصورها) ووسائل مرئية، كما ينبغي على كل مجموعة الطلاب أن تستعد للتشارك فيما يعرضونه وتفسيره.

وكانت التعليمات المعطاة للمجموعة (Y) كما يلي:

> إن الحقبة التي ندرسها تسمى «الثورة الصناعية الكبرى»، تلك الثورة التي لم يكن فيها جيش أو قتال، مثلما كان الأمر في «الثورة الفرنسية»، و«الثورة الأمريكية» أو «الثورة الروسية». كما أنه من الممكن – أيضًا– بالنسبة للأفراد أن تكون لديهم خبرات ثورية. إن استخدام «*خط التاريخ: طروادة*» كنموذج، ينمي وسيلة للتفكير بخصوصها، كما أنه يظهر ما الذي يمكن أن تضعه في اعتبارك لتكون عناصر أساسية في أي ثورة، (مثل: التغير السريع، والخوف أو الخطر). إن مقارنتك يجب أن تتضمن: الثورة الصناعية، وثورة ما فردية، وثورة عسكرية. ويجب أن تستخدم مخططات مهمة وذات مصداقية ويمكن تبريرها أو الدفاع عنها. كما يجب أن تكون مؤثرًا في عرض أفكارك وتوصيلها وذا رؤية دقيقة ثاقبة بليغة، رفيعة المستوى والقدر، وسهلة التتبع.

وعندما تقترب الوحدة من نهايتها، تقدم المعلمة ليوبولد محاضرة لطلابها عن الثورة الصناعية لإلقاء الضوء على المعلومات والأفكار والمخططات التي ترغب في تدعيمها، كما أنها تستخدم صيغة ودودة للمتعلّم، تخطط لانسياب المحاضرة، عارضة بها منظم بياني، يتابع تدفق المحاضرة وتتابعها (ليسترشدوا به في تسجيل الملاحظات)، وتسليم المحاضرة على دفعات زمنية، تبلغ مدة كل فترة منها خمس دقائق؛ وتحرص على أن تتبع كل دفعة منها بمناقشة صفّية وموجز للنقاط الأساسية، وسؤال محوري يضعه الطلاب اعتمادًا على ما يسمعونه أو يفكرون فيه.

وفيما يلي ذلك، يقوم طلاب المجموعتين (R) و (T) باستخدام مواد ومصادر النشاط التي تمَّ ترتيبها؛ لكي تساعد المعلمة ليوبولد على أن توضح لطلابها كيف أن الثورة الصناعية

ليست مختلفة بدرجة كبيرة عن أحداث مشابهة لها اليوم. وعندئذ، يواصل الصف استكشاف الفكرة، من خلال المجموعات الرباعية التي كونتها. وتتشارك المجموعات فيما بينها في نشاط جماعي، يعتمد على استخدام المصادر والمواد التعليمية المتاحة؛ لتصوير أو توضيح ما يلي:

- الكيفية التي ترتبط بها الثورة الصناعية مع حياتنا المعاصرة،
- الأحداث الرئيسة في الثورة الصناعية،
- المخططات أو العناصر الرئيسة في الثورة الصناعية،
- وكيف كانت الثورة الصناعية ثورية الملامح.

لا تخصص المعلمة ليوبولد أسئلة بعينها إلى طلاب بعينهم. ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة المرتبة، يتم إعداد كل طالب لأن يجيب، على الأقل، عن سؤال واحد.

يقوم الطلاب عندئذ بتكملة مراجعة زوجية من خلال اختبار شفهي عن الوحدة، مستخدمًا فيها دليل الدراسة الذي يتضمن الكلمات والأحداث والمخططات المهمة. ويستطيع الطلاب بالتعاون مع شركائهم، الذين يختارونهم بأنفسهم، القيام بالمراجعة. ولكن الاختبار الشفهي لا يعد التقييم الوحيد لِفَهم الطلاب للوحدة؛ إذ إنهم – بالإضافة إلى ذلك – يكملون بشكل فردي، المنتجات التعليمية، التي يكونون – بالفعل – قد انتهوا من ثلاثة أرباع تكوينها، منذ بداية دراسة الوحدة. يتطلب المنتج التعليمي الذي يكلف به الطلاب أن يبتكروا وسيلة تظهر الثورة في حياة شخص ما، خلال الخمسين عامًا الماضية، وثقافته، وموضوعًا ما، أو هواية، أو المستقبل.

تصور منتجات الطلاب التعليمية المفاهيم المحورية والمخططات الأساسية (التغيير، الندرة، الوفرة، والاستقلالية والخطر)، تلك العوامل التي انعكست في الثورة التي استكشفوها. يعبر الطلاب عن النتائج التي توصلوا إليها وفَهمهم للمزاوجات بين حياتهم المعاصرة والثورة الصناعية، من خلال أوراقهم البحثية التي توصلوا إليها والنماذج، والكتابة الإبداعية، والدراما، والموسيقى، والصيغ الأخرى. وفى هذا التكليف، يستطيع الطلاب العمل بمفردهم أو في مجموعاتهم، تتكون كل منها من أربعة طلاب. توفر المعلمة ليوبولد مؤشرات مرجعية؛

لتتأكد من أن كل المنتجات تركز على الكم المعرفي الضروري، والفهم والمهارات الأساسية، كما أنها شجعت الطلاب على أن يضيفوا إلى هذه المؤشرات المرجعية، معيارًا نوعيًّا لمنتجاتهم، ولتمثل امتداد نطاق معرفتهم وأدائهم الذي يمكنها أن تقبله وتوافق عليه.

فيم تمَّ التمايز؟ خلال الوحدة، قامت المعلمة ليوبولد بتمييز المحتوى (مثل: استخدام شرائط الفيديو، وكذلك المواد المساعدة النصية)، والأداء (مثل: النشاط المعتمد على «رواية: خط التاريخ – طروادة)، والمنتج (مثل: تقييم المنتج الذي يسمح بتمييز أنواع التعبير عن الفهم الأساسي).

كيف تمَّ التمايز؟ قامت المعلمة ليوبولد بتمييز تدريسها للاستجابة إلى استعداد الطلاب، من خلال طرح روايات على مستويين، وإيجاد متطوعين للقراءة بصوت عالٍ، كما أنها (المعلمة) قامت بتمييز البنية والتنظيم في درجات أداء التكليف الذي طرحته على طلابها، من خلال التركيز على الأفكار والمهارات الأساسية، والتي بدورها تدعم التحدي وفرص النجاح للطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة؛ إذ كان الطلاب يعملون في مجموعات مختلفة – بشكل عشوائي غير متعمد – على الموائد المختلفة، مع أنماط التفكير المختلفة حسب اختياراتهم الذاتية، مع نظام تفكير آخر، مع طلاب ذوي درجة مماثلة من الاستعداد، وكذلك طلاب ذوي درجات مختلفة من الاستعداد، ويبدأ تحريك المجموعات أو تعديلها حسب اختيار كل من المعلم والطالب.

لماذا تمَّ التمايز؟ تعرف المعلمة ليوبولد أنها إذا قامت بدعم المتعلّمين المتعثرين أو الذين يجدون صعوبات (باستخدام شرائط فيديو تثري المواد والوسائل النّصية المساعدة، وتعمل على تفتيت المحاضرة إلى أجزاء متعددة متاحة للفهم والاستيعاب، وتمدّهم بمراجعة استرشادية (دليل مراجعة)، وتعمل كذلك على بناء تنظيم أكبر للتكليفات المرافقة للنشاط)؛ بما يجعلهم قادرين على الانتقال والتحرك من نظرة ضيقة الأفق، إلى منظور أكثر اتساعًا للأحداث التي وقعت إبان الثورة الصناعية ليحولوها إلى تطبيق أكثر تجريدًا. كما أنها تأكدت – أيضًا– من أن المتعلّمين ذوي المستوى المتقدم، يتم استنفار قدراتهم، من خلال طرح مواد ومصادر قرائية متقدمة المستوى في عدة نقاط محددة، أثناء السير في الوحدة،

موفِّرة بذلك صيغة متعددة الجوانب وأكثر تحديدًا، وتسمح كذلك بأن تمنح فرصًا للطلاب المتقدمين في العمل مع أقرانهم، ذوي الدرجة المماثلة من الاستعداد والجاهزية. وعلى الرغم من أن الدرس يركز على مهارات القراءة والكتابة والشرح والتفسير على درجات مختلفة المستوى، فإن التركيز على المفاهيم الواردة في الوحدة كان ثريًّا في معانيه بالنسبة لكل الطلاب. وقد جعلت جهود طلاب المعلمة ليوبولد حدث الثورة الصناعية حدثًا ذا مغزى أكبر بالنسبة لهم، كما جعلته حدثًا لا ينسى – أيضًا– بالنسبة لهم.



في كل أمثلة التمايز التي وصفت في هذا الفصل، كان المعلمون واضحين فيما يتعلق بالحقائق والمهارات الأساسية والفَهم والاستيعاب (المفاهيم والمبادئ) التي شكلت الإطارات اللازمة لموضوعاتهم. كما أن المعلمين – بشكل متواصل – يبحثون عن المعلومات، التي تساعدهم على فَهم مدخل كل طالب، وكيفية ارتقاء مستواه وتقدمه، ثم يحاولون – عندئذ – أن يزاوجوا بين المناهج والتدريس؛ حسب استعداد واهتمامات وملامح تعلّم كل متعلّم. لقد أراد هؤلاء المعلمون أن يوفروا لطلابهم الفرصة في أن يتعلّموا بدقة واجتهاد وثبات، وعلى مستوى مناسب من التحدي، وبطريقة تكفل اندماجهم وانخراطهم مع غيرهم من الطلاب.. لقد أراد كل معلم منهم أن يربط بين المتعلم والتعلّم، كهدف متعلم، يصعب على معظمنا أحيانًا اكتشافه أو رؤيته، بين الصفوف التي تعامل جميع الطلاب على أنهم ذوو مقاس واحد، تناسبهم جميعًا طريقة تعلّم قياسية وحيدة مثلى.

الفصل السابع

الإستراتيجيات التدريسية
التي تدعم التمايز

المعلمون وحدهم هم الذين يستفيدون من النوعية المتباينة من النماذج التدريسية، التي تنجح في تعظيم إنجاز كل الطلاب.. المعلمون يحتاجون إلى «العزف على» مواطن القوة لدى «الطلاب» وأن يقللوا من تأثير مواطن القصور لدى طلابهم على إنجازهم.. وهذا يمكن أداؤه فقط من خلال استخدام النوعية المتباينة من إستراتيجيات التدريس.

توماس ج. ليزلي و توماس ج. ميتزينسكي
كتاب: «إستراتيجيات للتدريس من خلال
منظور اجتماعي متنوع»

ليس هناك شيء جيد أو سيء بالأصالة في ذاته، فيما يتعلق بالإستراتيجيات التدريسية، بل إنها – من حيث جوهرها – مجرد أدوات يستخدمها المعلمون لتوصيل المحتوى والأداء أو المنتجات لطلابهم.. وبعد، فإن بعض الأدوات تكون أكثر مناسبة بشكل أفضل عن غيرها، من الأدوات؛ لتحقيق هدف خاص.. إن الأدوات يمكن استخدامها بشكل ماهر متقن أو بأسلوب أخرق غير متقن كجزء من تصور جيد أو ضعيف في التخطيط للدرس والتوصيل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كل الأدوات – بالفعل – يمكن أن تستخدم بأساليب تتجاهل اختلافات التعلّم لدى الطالب، أو يمكن لها أن تكون جزءًا من نظام أكبر، يستجيب بقدر ملحوظ من التناسب والملاءمة لهذه الاختلافات. وكما يذكرنا هايتى (٢٠٠٩م) بأنه ليست هناك وسيلة تدريسية خاصة، أو مخطط قياسي مكتوب، بصورة موحدة، يمكنه أن يحدث اختلافًا في تعلّم الطالب، إنه آلية تصبح أكثر إحكامًا ودقة فيما يتعلق بالكيفية التي يتقدم بها الطلاب في تعلّمهم، وعندئذ تستخدم تلك المعلومة في شخصنة التعلّم وتمايزه.. إنه أداء يتعلق باختيار الإستراتيجية، التي يمكن أن تحقق نتائج أفضل لمتعلم محدد في وقت محدد.

وعلى سبيل المثال؛ فإن الأمر سيكون على درجة ضخمة للغاية من عدم الفاعلية إذا استخدمنا الإستراتيجية التدريسية، التي ندعوها «البحث والاستقصاء الجماعي» لنقدم لطلاب المستوى الثالث مفهوم الكسور (أي الكسور العشرية والكسور الاعتيادية). وبدرجة المشابهة نفسها، سيكون الأمر غير مؤثر أو فاعل، في أن نسأل أو نطلب من طلاب مدرسة ثانوية أن يطوروا مثالاً أو نموذجًا لقضية أخلاقية تتعلق بالهندسة الوراثية، باستخدام إستراتيجية تدريسية تسمى «التوصل إلى المفهوم». وكذلك، يبدو الأمر بلا معنى في أن نتوقع من طالب، يتعلم اللغة الإنجليزية، أن يستفيد من عرض – على الإنترنت – مقدم باللغة الإنجليزية (تشير المؤلفة إلى الاختلاف الشديد بين مستوى الطالب الذي يتعلم اللغة الإنجليزية ومستوى اللغة المقدم بها العرض على الإنترنت، بما يؤكد بشكل قاطع عدم تناسب المستويين – المترجم).. علينا أن نضع في اعتبارنا تلك الكوكبة التي نصفها من الإستراتيجيات التدريسية بـ«التعلّم التعاوني» ؛ فهي في أغلب الأوقات تخفق في تحقيق توقعاتنا نحو طلابنا، ولا يحدث ذلك لوجود خلل في هذه الإستراتيجيات ذاتها، وإنما لأن المعلمين يطبقونها بأفق ضيق وبمستوى أداء ضحل للغاية.

إن المعلمين ذوي الخبرة يشعرون – بشكل عام – بالارتياح لتعاملهم مع ذلك المدى العريض من الإستراتيجيات التدريسية، كما أنهم يغايرون بينها (يختارون منها بشكل مختلف) بمهارة ترتبط – أساسًا – بمهمة التعلّم واحتياجات المتعلمين (بيرلينر، ١٩٨٦م؛ سترونجي، ٢٠٠٢م). وعندما يكون الاستخدام صحيحًا، فإن إستراتيجيات تدريسية عديدة تدعو المعلمين إلى الاستجابة لاختلافات الطلاب من حيث: الاستعداد، والاهتمامات ونموذج التعلّم؛ فبعض الإستراتيجيات التدريسية يدوم أثرها لوقت بسيط، أثناء الدرس؛ الأمر الذي يستلزم تخطيطًا داعمًا بسيطًا.. بينما هناك إستراتيجيات أخرى تساعد المعلمين على تشكيل أسلوب نهائي للتعامل في الصف (دستور الصف كما مرَّ بنا في الفصول السابقة – المترجم)، وتستلزم تخطيطًا ممتدًا مكثفًا، وانعكاسًا مستمرًا. وبينما نجد أن بعض هذه الإستراتيجيات تؤكد تنظيم الطلاب وترتيبهم وإعدادهم للتعلّم، فإن هناك إستراتيجيات أخرى تركز – بصورة مطلقة – على طبيعة التدريس ذاته.

هناك مداخل عديدة لإيجاد بيئة صفّة استجابية للتدريس وإستراتيجياته.. وبينما تقرأ عن الإستراتيجيات التدريسية في هذا الصف، والصف الذي يليه، فإنك ستلاحظ الكيفية التي يمكن بها للمعلمين استخدامها في تكوين فصول، تمنح طلابها الفرصة لأن يؤدوا في إيقاع تعلّم مريح ومرن، يستنفر طاقاتهم بدرجة ما من الصعوبة والتحدي، بهدف التعلّم عبر نماذج تعلم تزاوج بين نماذج تعلّم الطلاب المختلفة، ومن خلال تطبيقات تراعي فروق الطلاب الشخصية؛ باعتبارها تستهدف التمايز أساسًا.

محطات

المحطات هي أماكن مختلفة في الصف، حيث يمكن للطلاب أن يقوموا بأداء المهام المختلفة آنيًّا.. وهذه المحطات يمكن استخدامها مع الطلاب، من كل الأعمار، وفي كل المواد الدراسية. كما يمكن أن تكون هذه المحطات جزءًا متكررًا أو عارضًا من عملية التعلّم، بل ويمكنها أن تكون رسمية أو غير رسمية، بالإضافة إلى إمكان تمييزها بعلامات أو رموز أو ألوان، أو يمكن للمعلم ببساطة أن يطلب من مجموعات من الطلاب أن تتحرك إلى مناطق خاصة من الصف (الإستراتيجية التي تتماثل مع المحطات أو تختلف عنها هي مراكز التعلّم داخل كل صفّ، والتي ستتم مناقشتها وتفسيرها بشيء من التفصيل في الفصل الثامن من الكتاب).

ولأغراض التدريس المتمايز، فإن المحطات تسمح للطلاب المختلفين بأن يعملوا في تنفيذ مهام مختلفة. إنها تنتصر لتكوين المجموعات المرنة؛ إذ لا يحتاج كل الطلاب إلى أن يذهبوا إلى كل المحطات طوال الوقت. كما أن كل الطلاب لا يحتاجون إلى قضاء الوقت نفسه في كل محطة أيضًا. والأكثر من ذلك، أنه عندما يذهب كل الطلاب – بالفعل – إلى كل محطة، فإن التكليفات لدى كل محطة يمكن أن تتباين من يوم إلى آخر، اعتمادًا من سيقوم بإدارتها وتدويرها آنذاك.. كما أن المحطات تسلم قيادتها (زمامها) إلى مبدأ التوازن الجيد من حيث اختيار كل من المعلم والطالب. وفي بعض الأيام، يقرر المعلم مَنْ مِنَ الطلاب سوف يذهب إلى محطة ما بعينها، وما العمل الذي سيؤدي عند وصولهم إلى المحطة، وما شروط العمل التي يجب أن تدوم، عندما يؤدون عملهم بالمحطة. وفي أيام أخرى، يمكن للطلاب

اتخاذ هذه القرارات بأنفسهم.. كما تكون هناك أيام أخرى، يقوم فيها المعلم بوضع بعض المؤشرات، ولكن الطلاب يمكنهم اختيار بقية المؤشرات.

المستوى الرابع – رياضيات: محطات

في بداية العام الدراسي، يظهر تقييم الرياضيات أن طلاب المستوى الرابع لدى المعلمة «مينور» قد أحرزوا تصنيفًا متقدمًا في حساب الأرقام الكلية.. لقد قدمت لطلابها مجموعة متغايرة من المهام، التي تتضمن القيام بعمليات حسابية ذات درجات مختلفة من الصعوبة، وفي سياقات مختلفة؛ مما ساعدها على أن تقيِّم نقاط أو مستويات بداياتهم. لقد اكتشفت المعلمة «مينور» أن هؤلاء المتعلمين يمثلون تمامًا مدى من الاستعداد (الجاهزية)، تراوح من مدى سنتين أو ثلاث سنوات من توقعات تحت التصنيف، إلى مسافة مساوية تتجاوز الصف الرابع.

إن بعضًا من طلابها لا زال يعاني صعوبة في التعامل مع الحقائق الرياضية الأساسية واللوغاريتمات، أو قواعد الحساب فيما يتصل بالجمع أو الطرح. ولا زال هؤلاء الطلاب – بالفعل – يفقدون قدرتهم على تذكر قوائم جدول الضرب. بينما هناك طلاب آخرون لديهم فَهم واستيعاب جيدين للوغاريتمات حساب الأرقام؛ لا سيما في عمليات الجمع والطرح والضرب، وكل ما يحتاجون إليه هو فرص لتطبيق فهمهم في مواقف مختلفة، وهؤلاء الطلاب جاهزون – أيضًا – لأن يقوموا باستكشاف لعمليات القسمة. بينما لا يزال هناك بعض الطلاب غير قادرين على إيجاد العمليات الثلاثة الأساسية شائقة أو مثيرة لتحدي قدراتهم، عندما تقدم لهم في المستوى المقدم لرياضيات الصف الرابع. وعديد من هؤلاء الطلاب لديهم فَهم تلقائي (غريزي) للقسمة، بينما تلقى بعضهم تدريسًا نمطيًّا عن القسمة، أو أنهم علَّموا أنفسهم كيفية إجرائها.

هناك اعتبار آخر لدى المعلمة مينور، يتمثل في إدراكها لتباين مدى انتباه طلابها؛ فبعضهم يتشتت تفكيرهم عند القيام بالمهام الرياضياتية لمدد طويلة، وآخرون يحتفظون بتركيزهم لأول عشر دقائق من البدء في هذه المهام. والأمر الأكثر من ذلك، أنها اكتشفت أن طول مدى انتباه طلابها ليس دالاً – بصورة صادقة – على كفاءتهم.

ولبدء العام الدراسي، قامت المعلمة مينور – تدريجيًّا – بتعريف طلابها بمحطات التعلّم الخمس، والتي تعدُّ – بالفعل – في مناطق مخصصة من الصف. في كل يوم، ينظر الطلاب إلى اللوحة المثبتة في مدخل الصف، والتي تحدد لهم المحطات التي يتوجهون إليها، وقد حددت على اللوحة أسماء الطلاب في كل محطة؛ بما يسمح لهم بتعرّف أين يبدأ درس الرياضيات بالنسبة لكل منهم.

المحطة الأولى – محطة التدريس: يتلقى الطلاب في المحطة الأولى تدريسًا مباشرًا من المعلمة.. حيث يتقابل الطلاب مع معلمتهم بالقرب من السبورة، وترشدهم المعلمة في أدائهم لموضوع حساب الأرقام. وغالبًا، ما تترك المعلمة طلابها في هذه المجموعة للعمل إما بشكل فردي أو في أزواج. يقوم الطلاب بحلِّ المسائل أو ممارسة المهارات أثناء قيام المعلمة بجولتها على المحطات الأخرى. يقوم الطلاب في المحطة الأولى كذلك بتسجيل أدائهم في المحطة بوضع علامة أمام أسمائهم على خريطة اللوحة وتسجيل تاريخ الأداء، وتدوين نوع الحساب الذي قاموا به.

المحطة الثانية – محطة الإثبات والبرهان: يستخدم الطلاب في المحطة الثانية عروضًا لفظية أو مرسومة، تبين طريقة عملهم مع الأرقام وتفسر كيفيتها وتدافع عن هذه الكيفية؛ أي تبرر استخدامهم لها.. وهذه المحطة تساعد الطلاب على أن يفهموا السبب والكيفية التي تعمل بها الأرقام، وتعمل بها كذلك الطرق الثلاث الأساسية في حسابها.. ويقوم الطلاب بأداء التكليفات المطلوبة منهم في هذه المحطة بالعمل في أزواج، شريطة أن يبدأ كل منهم العمل بشكل فردي أولاً، في ملف مستقل به يحمل اسمه، ثم يكمل العمل بعد ذلك مع شريك له من زملائه، ويقومون أثناء ذلك بوضع توقيت محدد لأدائهم الفردي (لا يتجاوز الدقائق الخمس)، ثم يبدأ عمل الأزواج بعدها؛ حيث يحدد كل زوج من الطلاب نوع العملية الحسابية التي سيقومان بها، وما الأسباب التي تدفعهما إلى الاعتقاد بأن إجابتهما صحيحة.. وقد يقومان «بإثبات» صحة إجابتهما بالرسوم، أو الأشكال البيانية أو غيرها من الإثرائيات.. ويقوم شريك كل طالب بالتأكد من الفَهم والاستيعاب، من خلال طرح أسئلة،

تستلزم استخدام وسيلة ثانية للتفكير بخصوص إجابتهما؛ بهدف التحقق من صحتها.. إن محطة الإثبات والبرهان تشكل مدعمات للطلاب، كما سيتضح في هذا الاستشهاد:

> استخدم تقديرًا ما لتظهر ما إذا كانت إجابتك غالبًا صحيحة. قم بعمل شكل بياني أو صورة، تثبت أن طريقتك في التفكير فيما يتعلق بالمشكلة طريقة صائبة. قم بمراجعة خطواتك مع زميلك، ووضح له أن الأسلوب الذي تناولت به حلّ المشكلة أسلوب صحيح.

وبصورة نهائية، يمكن للطلاب – أيضًا – مراجعة عمل شريكهم (حيث إنهم يعملون في أزواج) باستخدام آلة حاسبة ليتأكدوا من صحة الإجابة.. وعندما يتم عمل ذلك، يقوم الطلاب باستكمال بيانات بطاقة المراجعة (كما سبق أن ذكرنا)، وإرفاقها بالورق المتعلق بأداء التكليفات المطلوبة. وتتضمن بطاقة المراجعة ما يلي:

> اليوم (يذكر تاريخ اليوم) قام الطالب (يذكر اسم الطالب) بحل المسائل مستخدمًا طريقة (يذكر اسم الطريقة المستخدمة) وأثبت أن هذه الطريقة صحيحة، من خلال استعانته باستخدام (أشكال بيانية أو أشياء أخرى – يتم ذكرها)، وقد كان زميله في العمل (يذكر اسم زميله). وقد استخدما في المراجعة المتعلقة بأدائهما (تذكر الطريقة: التقدير، الرسم، أشياء أخرى). وعندما تمَّ فحص الإجابة بالآلة الحاسبة، كانت النتيجة (تذكر واحدة من اثنتين: إما أن الإجابة صحيحة، أو أنها تحتاج إلى إعادة التفكير فيها بشكل أكبر مرة أخرى).

يقوم الطلاب بتأريخ بطاقات المراجعة، ثم يتركون أداءاتهم والبطاقات في صندوق مخصص لذلك في المحطة، كما أنهم يقومون بالإمضاء في مخطط بياني – بالمحطة – يسجلون فيه: تاريخ اليوم/ مراجعة الطريقة المستخدمة في الحساب، ومراجعة الطريقة التي استخدموها للتعبير عن نمط تفكيرهم.

المحطة الثالثة – محطة الممارسة والأداء. وفي هذه المحطة، يقوم الطلاب بتطوير ممارساتهم وأداءاتهم بما يعبر عن السلاسة والدقة والسرعة في تطبيق نوعية خاصة من

الحساب، باستخدام التكليفات والمهام المتتابعة التي يطرحها المعلم، وبرامج الحاسوب وتطبيقاته، التي تطرح ممارسات تعتمد في أدائها على المباريات، التي تستهدف من تطبيقها سلسلة ومدى من المهارات الرياضياتية، أو كتاب مدرسي. وعندما تستدعي الضرورة ذلك، يقوم الطلاب بفحص ومراجعة أداءاتهم وممارساتهم باستخدام إجابة نموذجية مقدمة من المعلم، أو آلة حاسبة، أو حاسوب. وأخيرًا، يكتب الطلاب تقييمًا ذاتيًّا لأدائهم، يقومون فيه بتحكيم هذا الأداء – عند الضرورة – ويودع هذا التقييم في حافظة المحطة؛ مما يساعد المعلم على أن يكتب تقريرًا وافيًا عن أداء كل طالب من حيث: المتابعة والحضور في المحطة/ القيام بالتكليف المطلوب/التوقيع بالتاريخ/ تحديد بيان الطريقة المستخدمة في الحساب/ تحديد كيفية فحصها ومراجعتها/ تحديد عدد المسائل التي تمَّت محاولة حلّها/ وعدد المسائل التي تمَّ حلّها بصورة صحيحة/ التوقيع في المخطط البياني المعلق في المحطة.

المحطة الرابعة – محطة المتجر. وفي هذه المحطة يقوم الطلاب بأداء التطبيقات الرياضية.. تتم إدارة المتجر عن طريق شخص يدعى «السيد/ فودل»، الذي يبدو دائمًا في حاجة إلى مساعدة الطلاب.. تختلف المصطلحات المستخدمة في المتجر من وقت إلى آخر، وكذلك المهام التي يمارسها الطلاب.. إلا أنه يوكل إلى الطلاب دائمًا تولى أحد الجوانب الإدارية في المتجر أو في التسويق الذي يتمُّ داخل المتجر، فيما يتصل بمساعدتهم الدائمة للسيد/ فودل، الذي – بطريقة أو بأخرى – يقع في مشكلات تتصل بالارتباك في إدارة المتجر.

أحيانًا، يقوم الطلاب بـ«الشراء» من خلال الإنترنت، في المحطة الرابعة، أو بـ« نماذج ورقية» معدة خصيصًا لعمليات الشراء، وأحيانًا أخرى يتخذون القرارات المتعلقة بما «يباع في المتجر» بأنفسهم، أو ما يتعلق بـ«القدر الذي يمكن شراؤه»، اعتمادًا على ميزانية ما مخصصة للشراء.. كما أنهم – في أحيان أخرى – يقومون بعد قوائم جرد الأشياء، وأحيانًا ما يقومون بعمل تغييرات في قوائم المشتروات. إن الأشياء المتغايرة، والمهام المختلفة، ووجود السيد/ فودل، العجوز المسكين، يجعل الأمر ممتعًا في المتجر. إن المتجر يقوم بتحويل الرياضيات إلى شيء ما، أكثر متعة وفائدة في الحياة الواقعية اليومية لكل طالب منهم. وقبل مغادرة المتجر، يقوم

الطلاب بكتابة ملاحظات أو إرسال رسائل بالبريد الإلكتروني إلى السيد/ فودل، مذكِّرين إياه بالتوقيتات المحددة، ويصفون له المشكلة التي أوقع نفسه فيها، وما الذي فعلوه ليقوموا بحلّها، وما الذي ينبغي عليه أن يفعل في المرة التالية؛ ليتجنب حدوث هذه المشكلة مرة أخرى. يترك الطلاب ملاحظاتهم في صندوق بريد «السيد/ فودل» في المحطة، أو يقومون بإرسالها إلكترونيًّا على الحساب الإلكتروني لمعلمهم في المدرسة.

المحطة الخامسة – محطة المشروع. في هذه المحطة، يعمل الطلاب بمفردهم، أو في أزواج، أو في مجموعات صغيرة لإنجاز أو إكمال المشروعات ذات المدى الطويل، التي تستلزم منهم استخدام الرياضيات في نوعية متباينة من الصيغ والنماذج، ويختلف كذلك طول (مدة) المشروعات والموضوعات. وأحيانًا ترتبط المشروعات بقضايا وموضوعات صفية، مثل: تصميم مركز من مراكز التعلّم، أو إعادة تصميم الصف، أو عمل مسوح، أو كتابة تقارير تتعلق بالطلاب. وفي بعض الأحيان، يؤدي الطلاب الألعاب الرياضية، ويقرؤون الأدب، ويمارسون الكتابة، وفي أحيان أخرى يفكر المعلم في أفكار المشروع، كما قد يفكر فيها الطلاب أيضًا. إن القاسم المشترك الأعظم في كل المشروعات هو أن الطلاب يستخدمون الرياضيات بطريقة تربطها مع كل أنشطة المشروع من جهة، والعالم الخارجي من جهة أخرى، وكل ذلك بشكل يثير فضول الطالب واهتماماته. ويحتفظ الطلاب بسجل أداء، حيث يقومون فيه بتدوين مدخلين (أغلب الظنّ أن أحدهما قبلي والآخر بعدي، لبيان الفارق الذي أحدثه أداؤهم في المشروع – المترجم)، في كل مواقع المشروع وفي كل خطوات تنفيذه. في بداية الصف (الحصة)، يقوم الطلاب بتلخيص ما سيقومون به في المشروع، ويضعون أهدافًا لليوم بأكمله، وفي نهاية (الحصة) يكتبون عمّا قاموا به – بالفعل – وما الأهداف التي حققوها، وما الخطوات التالية التي عليهم القيام بها.. ويبقى سجل الأداء في مركز المشروع في حافظة المستندات الخاصة بالمركز.

في بعض الأيام، تقوم المعلمة مينور بتدريس الرياضيات للصف بأكمله، وتقوم كذلك بعمل مراجعات لكل الصفّ، وأداء ألعاب رياضياتية لجميع الطلاب، أو إدارة مناقشات صفّية جماعية. وفي تلك الأيام، لا تسجل أسماء أي طلاب على اللوحة المخصصة لذلك في

المحطات، كما أنه قد يحدث — عرضًا — أن «تغلق محطتان أو أكثر طوال اليوم». وعلى أية حال، فإنه يتم توجيه الطلاب أو تكليفهم بالذهاب إلى محطة من المحطات الخمس لأداء التكليفات المطلوبة. ويمكن أن يتم تكليف كل الطلاب بالذهاب إلى كل المحطات، طوال منهج أو مقرر ما، لمدة أسبوع أو عشرة أيام. وقد ذكرنا من قبل أن كل الطلاب لا يقضون المعدل نفسه من الوقت في فترة أسبوعين، كما أن كل الطلاب لا يمرّون على المحطات بالترتيب نفسه. كما أنه أحيانًا ما يعمل الطلاب في محطة ما، مع طلاب آخرين يماثلونهم في درجة الاستعداد، وأحيانًا كذلك مع طلاب ذوي درجة استعداد مغايرة أو مختلفة.

تستخدم المعلمة مينور صيغ سجل الأداء الخاصة بالطلاب، والخاصة كذلك بممارساتهم وخططهم، طوال الوقت؛ للقيام بتقييمات رسمية دورية، على فترات منتظمة، لتبدأ في تعيين أي الطلاب يمكنهم الذهاب إلى أي محطة من المحطات الخمس. وفي يوم ما، على سبيل المثال، كانت المعلمة مينور تعمل مع ستة طلاب في محطة التدريس (المحطة الأولى)؛ حيث كانت تراجع معهم مهارة الضرب لعدد مكون من رقمين في عدد آخر مكون رقمين.. ظل طالبان من الطلاب الستة يومًا إضافيًّا آخر في المحطة، وأضافت المعلمة طالبين آخرين بدلاً عنهما، كان أداؤهما جيدًا — إلى حد ما — في عملية ضرب عدد من رقمين، ولكنهما أصيبا بمرض وتغيبا عن الصف لعدة أيام.. وبالنسبة للطلاب الأربعة الذين غادروا محطة التدريس، فقد ذهب اثنان منهم إلى محطة الإثبات والبرهان (المحطة الثانية) (للعمل مع أزواج أخرى من الطلاب الذين كانوا يقومون بإجراء عمليات حسابية ذات نوعية متباينة)، وذهب الاثنان الآخران إلى محطة المشروع (المحطة الخامسة) ليصقلا مهارتهما في عمليات الحساب للأعداد المكونة من رقمين. وفي محطة المشروع، عمل ثمانية طلاب في ثلاثة مشروعات طويلة المدى والمختلفة؛ حيث كان في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة، بعض الأعضاء (الطلاب) الذين كانوا في محطات أخرى، في ذلك اليوم. لقد فهم الطلاب أنه يحدث غالبًا أن يقوم أفراد المجموعة بالعمل في محطات أخرى. ويساعد سجل المشروعات كل أعضاء مجموعة ما على الاحتفاظ بمجاراة تقدم مجموعة أخرى في الجهد المشترك بين المجموعتين.

تدرك المعلمة – بمنتهى الرقة – معايير المحتوى التي تتوقع أن يصل إليها الطلاب، ودائمًا ما تضع ذلك في اعتبارها. عندما يتمكنون من تثبيت الأداءات الرياضية الكفؤة، فإنها تبدأ معهم في تثبيت مهارات الكم المعرفي المرادفة للمهارات الرياضياتية، والفَهم والاستيعاب اللذين يستهدفان سدّ الفجوات التي تجعل من المستحيل بالنسبة لهم أن يمضوا قدمًا. وفي الوقت نفسه، فإنها تخطط للمهام والواجبات المنزلية والتدريس المباشر، ولقاءات تعريف الطلاب بالمحتوى، الذي يأتي – نمطيًّا – فيما بعد في خطوات تتابع التعلّم. وعندما يستعرض الطلاب كفاءاتهم المتقدمة في الرياضيات، فإنها تخطط كذلك للمهام والواجبات أو التكليفات المنزلية والتدريس المباشر الذي يوسِّع نطاق فَهم الطالب واستيعابه، ويزيد من مستوى تحدى قدراته، أو تقديم المحتوى، والذي (كما سبق القول) يأتي – نمطيًّا – فيما في ترتيب خطوات تتابع التعلّم.

فيم تمَّ التمايز؟ قامت المعلمة مينور بتمييز كل من المحتوى والأداء في محطات التدريس، والإثبات والبرهان، والممارسة، والمتجر. كان كل الطلاب يتعاملون مع التبرير الحسابي والتطبيق والممارسة الحسابية والعمليات الخاصة ودرجاتها المتباينة من الصعوبة، ودرجة صعوبة الأنشطة المتباينة؛ لتقديم استعداد طيب للطلاب، يعتمد على التقييم المستمر للمعلمة مينور؛ لتقف على مواطن القوة لدى طلابها واحتياجاتهم. كما أن المعلمة مينور قامت – أيضًا – بتمييز المنتجات التعلّمية في محطة المشروع، وهذه المنتجات تتباين في درجة صعوبتها، ووقت تنفيذها، وتكوين المجموعة، والمهارات التي تتطلبها، والعوامل الأخرى، التي تعتمد على تقييمها المتواصل لاحتياجات المتعلمين.

كيف تمَّ التمايز؟ يركز التمايز، بصورة أساسية في أداء المعلمة مينور في مدى استعداد الطالب في المحطات من الأولى إلى الرابعة مع طلاب ذوي استعداد متماثل، يؤدون المهام ذات المستوى المتماثل من الصعوبة. تتضمن المحطة الخامسة – غالبًا وليس دائمًا – طلابًا ذوي درجات استعداد متباينة، يعملون معًا في المشروعات. تخاطب المحطة الرابعة (المتجر) اهتمامات الطالب من خلال مواد تعليمية ومسائل مختلفة، تعتمد على تباين مصادرها، أما المحطة الخامسة (محطة المشروع) فإنها غالبًا ما تضع تأكيدًا قويًا على

اهتمامات الطالب، كما أنها تطرح مدى عريضًا من اختيارات المشروع ونماذج التعبير. إن الوسائل المختلفة من التفكير في الرياضيات وعرض تبريراتها في محطة الإثبات والبرهان توجه خصيصًا لاحتياجات نموذج التعلّم لدى الطلاب واهتماماتهم، والحقيقة القائلة: إنهم سوف يستوعبون الرياضيات من خلال مداخل مختلفة.

لماذا التمايز؟ إن الفهم الأساسي والمهارات الأساسية المتعلقة بالعمليات الحسابية أصبح أكثر إتاحية لدى الطلاب، عندما تتضح من خلال مستويات استعدادهم. ويرتفع منسوب الدافعية لاختلاف مداخل التعلّم للرياضيات، وللمواد التعليمية والمصادر المختلفة ولاختيارات المنتج المتباينة، ونتيجة كذلك للفرصة المتاحة أمام الطلاب ذوي القدرات المتفاوتة والاستعداد المتباين. إن الاستخدام الهادف للمحطات تجعل كلاً من التدريس والتعلّم أكثر كفاءة، عمّا لو كان الأمر مع تدريس جماعي للصف، أو إذا قضى كل الطلاب المعدل نفسه من الوقت في كل محطة، وأكملوا العمل المطلوب نفسه في كل محطة.

اعتبارات أخرى: تستخدم المعلمة مينور المحطات بطريقة تبرز مفهوم التقسيم المرن إلى مجموعات وتؤكده. حتى في محطة التدريس، حيث تلقى الطلاب التدريس المباشر نفسه، فقد ظلَّ الطلاب بها لمعدلات مختلفة من الوقت. ومن المحطة الثانية حتى المحطة الرابعة، كان هناك طلاب ذوي درجة استعداد مختلفة، يعملون معًا في المحطة نفسها، ولكن في مهام مختلفة. أيضًا، ونتيجة لعمليات تدوير الطلاب بين المحطات، التي لا تحدث تقدمًا بترتيب معين، وكذلك لأن طول أداء تكليف ما يتباين مع احتياجات الطالب، فإن الطلاب لديهم إدراك، مؤداه أن «كل واحد منا يقوم بأداء مجموعة مختلفة من الأشياء» في فصل الرياضيات، بينما لا يتوافر لدى الطلاب إدراك مماثل لتقسيمهم إلى مجموعات طبقًا لقدرة نوعية خاصة. ثمة طبقة إضافية من الغموض وعدم الوضوح تتعلق بالسبب وراء جعل الطلاب يعملون معًا في منطقة محددة من الصف، في وقت محدد؛ إذ إن المعلم يحدد – أحيانًا – طلابًا للذهاب إلى محطة المتجر، اعتمادًا على اهتماماتهم (على سبيل المثال؛ يتم إرسال الطلاب الذين يحبّون أداء الألعاب الرياضية إلى محطة المتجر في يوم ما، عندما تتعلق المهام والمصادر

المتاحة بالتنظيم وترتيب الأشياء، وعمل القوائم للجرد، أو المشتروات المتعلقة بالأدوات الحسابية) واعتماداً كذلك على اختيار الطالب لمشروعات التطبيق الرياضياتي في محطة المشروع.

أجندات (مفكِّرات)

تعتبر الأجندة (المفكِّرة) قائمة شخصية بالمهام التي ينبغي على طالب معين أن ينجزها في وقت محدد (انظر: الشكل رقم ٧–١). إن أجندات الطالب خلال مقرر دراسي ستكون بها عناصر متشابهة وأخرى غير متشابهة. يكوِّن المعلم عادة أجندة تبقي على أداء طالب ما، في محطة ما، لمدة تتراوح من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، ولكن فترة التواجد المخصصة لأداء هذا الطالب تختلف من يوم إلى آخر، ومن محطة إلى أخرى، وبعد ذلك، يمكن للمعلم عمل أجندة أخرى جديدة، عندما يتم إنجاز الأعمال الواردة بالأجندة القديمة.

وبشكل عام، فإن الطلاب يحددون الترتيب الذي سيكملون به البنود الواردة في مفكراتهم، ويتم تخصيص وقت معين، من اليوم الدراسي، يعرف باسم «وقت الأجندة/ المفكرة». وفي فصول المدارس الأساسية الثانوية ذات الجداول المجمَّعة، يعمد المعلمون غالباً إلى اختيار الجزء الأول من اليوم أو الجدول المجمَّع، بينما تستخدم المفكرات – في فصول أخرى – مرة واحدة أو كأنشطة محورية، عندما يكمل الطلاب التكليفات الأخرى المخصصة لهم.

أثناء قيام الطلاب بأداء المهام الواردة في مفكراتهم، تكون لدى المعلم الحرية الكاملة في أن يتحرك بين الطلاب؛ ليقوم بتوجيههم وإدراك مدى فَهمهم واستيعابهم وتقدمهم. كما يمكن للمعلم المبادرة بميزة «وقت الأجندة/ المفكرة» لتكوين مجموعات صغيرة من الطلاب، الذين يحتاجون إلى عمل إرشادي أو تدريس مباشر، من خلال مفهوم ما خاص أو مهارة نوعية. يمكن – أيضاً– استخدام الأجندات (المفكِّرات) للواجب المنزلي، أكثر من استخدامها للمهام الصفية، وأحياناً لنوعي الأداء مع بعضهما (المنزلي الصفي) أو لنشاط محوري عندما يكمل الطلاب إنجاز العمل الصفّي المطلوب منهم.

الشكل رقم (٧-١)
أجندة (مفكّرة) شخصية

توقيع المعلم والطالب عند إكمال المهمة بنجاح	المهمة	التعليمات الخاصة
	تكملة عرض كارتون باستخدام أدوات الحاسوب، يظهر كيفية ثورة البركان.	تأكد من التزامك بالدقة العلمية في تفسيرك للعرض الكارتوني الذي تقدمه.
	قراءة بيبليوغرافيا ذاتية لشخصيتك.	تابع قراءة سجل أدائك الخاص.
	ممارسة جمع الكسور من خلال تكملة التكليف الأخضر في محطة الكمبيوتر (المحطة الثالثة/ الممارسة).	استعن بمعلمك أو زميل لك في الصفّ إذا أصابك الارتباك أو الحيرة.
	تكملة بحث عن مقالة تتناول سبب فوران البركان، وكيف يمكن إعداد هذه المقالة للنشرة العلمية التي يصدرها الصفّ. قم بكتابة هذا المقال.. هل قام المحرر بمراجعة المقال معك.. قم بمراجعتها إذا تطلب الأمر ذلك.	راجع علامات الترقيم وتهجي الكلمات الواردة في المقال! لا تدع ذلك يؤثر في مهارتك المتميزة في تنظيم الأفكار.
	كوِّن قائمتي تهجي من كلمات المقالة.	

المستوى الخامس (موضوعات دراسية مختلفة): مفكِّرات

بمجرد أن يدخل الطلاب إلى فصولهم في كل صباح، يخلعون معاطفهم، ويضعون كتبهم فوق أدراجهم (مقاعدهم)، ويحيون بعضهم البعض وكذلك معلمتهم، السيدة/ كلايتر، ثم يتجهون نحو الصندوق الذي يحتفظون فيه بملفات مفكراتهم (أجنداتهم)، وبعد

توجيهات المعلمة في الفترة الصباحية، يكمل كل طالب المهام اليومية الواردة في مفكرته. يمكن للطلاب الذين يعرف عنهم احتياجهم إلى مساعدة المعلمة أن يكتبوا طلبًا بعقد لقاء مع المعلمة، عند سبورة الصفّ، بجوار صندوق الملف الخاص بالمفكِّرات. وبعد ذلك، يمكن للطلاب أن يتحركوا إلى مناطق مختلفة من الحجرة؛ ليبدأوا في تنفيذ مهامهم.

يبدأ طلاب عديدون في العمل بمفردهم، بشكل مستقل، في القراءة مثلاً أو الكتابة أو الرياضيات، أو الأبحاث الفردية. وفي أماكن عديدة من الحجرة، يقوم الطلاب بعمل مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من طالبين أو ثلاثة طلاب، مكونين شكلاً عنقوديًّا كعناقيد العنب، على السجادة المربعة التي تغطي أرضية الصف، لإكمال التكليفات والمهام التعاونية.

بعد أن تقوم المعلمة كلايتر بجولتها، بين الطلاب؛ لتتأكد من أن كل طالب منهم قد بدأ في تنفيذ المهام المطلوبة منه بتركيز وبأسلوب مرتب، فإنها تقوم باستدعاء ثلاثة طلاب؛ ليجلسوا معها على السجادة المربعة بالقرب من أرفف الكتب. ولعدة دقائق قادمة، تبدأ في مناقشة العرض الكارتوني، الذي تمَّ أداؤه على الكمبيوتر، لكيفية ثورة البركان، التي أنجزها الطلاب بالأمس. وتخبر المعلمة طلابها بأنها ترى أن العرض الذي قدموه عن ثورات البركان (بالجرافيك والكارتون) كان مؤثرًا بالفعل، وهم يوافقونها الرأي. وعندئذ، تبدأ المعلمة في أن تطلب منهم مراجعة الأهداف المكتوبة للمهمة المطلوبة، ومن بين هذه الأهداف، يكمن الهدف في أن كل من يرى العرض الكارتوني، سيتوصل إلى فَهم واضح للأسباب التي تجعل البركان يثور. وبالاستعانة باسترشاد المعلمة، يعترف الطلاب بأن العلامات المميزة التي أضافوها إلى العرض الكارتوني قد أخفقت في تحقيق هذا الهدف (الفَهم الواضح لأسباب ثورة البركان).. تترك المعلمة الطلاب ليكتبوا خطة، يجب عليهم عرضهم عليها؛ لتتأكد من أن عملهم يفي بكل الأهداف المطلوبة من الأداء.

تتحرك المعلمة كلايتر نحو اثنين من الطلاب، اللذين يؤلفان معًا – بالتشارك – قصائد شعرية.. لقد زاوجت بين طالبين؛ ليعملا معًا في تكوين قصائد شعرية كجزء من التكليفات الواردة في مفكرة كل طالب منهما؛ لأن لدى كل منهما شيئًا مهمًّا، يمكن أن

يعلمه للآخر. جينا، طالبة ذات خيال خصب بدرجة متميزة وتستخدم اللغة كما لو كانت فرشاة ألوان، تكون بها صورًا جميلة لقرائها، ولكنها تفتقر إلى المثابرة والجلد والجهد الداعم؛ لا سيما عندما تأتي إلى اللحظات الأخيرة في أدائها، تلك اللحظات التي تحتاج فيها إلى تجويد كتابتها وتنقيحها.. بينما هان ذات مستوى أقل في طلاقتها اللغوية وخيالها أقل قدرة على التحليق، وذلك يعود جزئيًّا إلى كون اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية الثانية – وليست الأولى – بالنسبة لها؛ إذ انتقلت من وطنها إلى الولايات المتحدة الأمريكية في المستوى الثاني. وعلى الجانب الآخر، كان حبّ هان للشعر شديدًا، ويتسم أداؤها الشعري بزخم القيم الأخلاقية والسلوكية التي يتضمنها.. لقد كانت الفتاتان – بالفعل – تستمتعان بالعمل مع بعضهما البعض، وكانت المعلمة كلايتر تدرك جيدًا، أنهما تستطيعان تقوية بعضهما البعض فيما تكتب كل واحدة منهما؛ وهي تطلب منهما قراءة آخر قطعة شعرية صاغتاها معًا بصوت عالٍ، وقد أخبرتهما بأشياء عديدة، منها أنها وجدت شعرهما مؤثرًا وفاعلاً، ثم تتركهما – بعد ذلك – لمواجهة تحديين آخرين، لتفكران في كيفية هذه المواجهة، وهما يستكملان بقية التكاليف الواردة في أجندة كل منهما.

ثمة طالبان، يحتاجان إلى ممارسة إضافية أكثر في الرياضيات؛ حيث يعملان معًا على حلّ مسألة، يطلب منهما أن يتخيرا العمليات الحسابية المناسبة ويستخدماها في حلّ مسألة رياضياتية. كان الرياضيات المطلوبة ذات مستوى أساسي بصورة تقريبية، ولكن صيغة اللغز كانت تدعو جهود الطالبين لاستكمال حل اللغز.. احتفظ الطالبان بسجل للمسائل التي قاموا بحلّها – من قبل – للوصول إلى «نقاط الدعم»، التي سوف تجعلهما يربحان الشهادات والشارات المعبرة عن كونهما محققين خصوصيين في الرياضيات.

وبمجرد أن تنتهي المعلمة كلايتر من تشكيل أجندات الطالب، فإنها تعترف بوجود أربعة أهداف لديها على الترتيب التالي، هي: تنمية وتطوير أداء الطالب الذي يركز على مخرجات التعلّم الأساسية في واحدة أو أكثر من مجالات المحتوى المحورية والأساسية، والتركيز على إثراء وتعزيز مواطن تميز الطلاب وقوتهم، ودعم وتقويم مواطن القصور لدى الطلاب، وكذلك دعم الاستقلالية في الأداء؛ ولذلك فإن كل أجندة (مفكرة) طلابية

تتضمن العمل في كل مجال من هذه المجالات المحورية. وفي دورة أجندة قد يتراوح مداها الزمني من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، يميل كل الطلاب إلى العمل في مواد دراسية متعددة - وفي كل مثال مصحوب بالممارسة والتطبيق أو نقل الكم المعرفي الأساسي والفَهم أو المهارات. إن الطلاب سوف يعملون مع بعض الأشياء التي يحبّونها، وبعض الأشياء التي يمكنهم أن يؤدوها من دون أن يحبّوها، كما أنهم سوف يحددون ويعرضون الأهداف اليومية والأسبوعية. ويمكن للطلاب أن يؤدوا تلك المهام إما في شكل فردي أو في أزواج، أو مع أقران، بالإضافة إلى أنهم سيتلاقون - بشكل رسمي أو غير رسمي - مع الأجندة المرحلية التي يضعها المعلم كل فترة، سواء ارتباطًا بتكليفات أو طلبات المعلم، أو ارتباطًا بأهداف الطلاب الذاتية.

لقد وجدت المعلمة كلايتر الأجندات (المفكرات) كوسيلة عظيمة لإدراك وتقبل اختلافات الطالب في: الاستعداد والاهتمام ونموذج التعلّم. وفي وقت ما، أثناء اليوم الدراسي، كانت المعلمة كلايتر تستطيع مواصلة دعم نمو الطالب في كل المواد الدراسية.. لقد أحب طلابها تلك الطريقة الهادئة السلسة، التي تقوم بها؛ لتجعلهم ينخرطون في أداءات اليوم المدرسي، والنوعية المتغايرة من الأداءات والتكليفات، وإدراك الذاتية والاستقلالية في الأجندة المقدمة لكل منهم.

فيم تمَّ التمايز؟ إن استخدام أجندات الطالب يسمح للمعلمة كلايتر بأن تقوم بالتمايز فعليًّا في كل شيء؛ لقد استطاعت تمييز المحتوى بمغايرة المواد والوسائل التعليمية والمواد الدراسية، والموضوعات داخل هذه المواد، ودرجة الدعم التي يقدمها المعلم. كما استطاعت تمييز الأداء أو تكوين الإدراك والمعاني بتباين درجة الصعوبة في المهام، وكذلك في الوسائل والأساليب التي يدرك بها الطلاب الأفكار. لقد سمحت الأجندات كذلك للمعلمة كلايتر باستخدام إيقاعات تعلّم مختلفة؛ إذ أمضى الطلاب معدلات مختلفة متباينة من الوقت لإدراك مهارة خاصة أو مفهوم خاص. بالإضافة إلى هذا يسَّرت الأجندات تمايز المنتج التعلّمي من خلال توفير الوقت اللازم للطلاب لأن يعملوا على إنجاز منتجات تعلّمية طويلة المدى، في صف يستطيع المعلم أن يوضح ويوجه تخطيطهم وبحوثهم ونوعية تفكيرهم وإنتاجهم لما يطلب منهم من تكليفات وأداءات.

كيف كان التمايز؟ لقد أتاحت المفكرات مرونة هائلة فيما يتصل بإجراء التعديلات القائمة على أساس استعداد الطالب واهتماماته ونموذج التعلّم المفضل لديه، واستطاعت المعلمة كلايتر أن تكون مجموعات متماثلة الاستعداد من الطلاب، وكذلك مجموعات مختلفة الاستعداد. كما استطاعت أن تكون مجموعات ذوي مهارات نوعية خاصة في مجالات بعينها، أو مجموعات ذوي دربة طويلة المدى بتوقعات أساسية في الإجادة والإتقان. تمكنت المعلمة كلايتر من توجيه طلاب فرديين نحو مواد ومهام، تبعث على التحدي واستخراج الإبداعات الكامنة، وتمكنت من تمييز ظروف الأداء وحالاته، من خلال طلاب يستطيعون استكشاف التعلّم والتعبير عنه، وربما يؤدون ذلك بشكل فردي أو جماعي.

لقد مكنتها الأجندات من أن تنغمس في اهتمامات الطالب وأن تدركها. كما أن «وقت الأجندة قد وفرت فرصة شديدة الصياغة والإتقان لأن يقوم طالب واحد بالتعامل مع رياضيات الكسور باستخدام الموسيقى (كما سبق أن مرَّ بنا في تقسيم الأنغام أثناء العزف إلى الربع والنصف والثمن – المترجم) وآخر يتعامل مع الموضوع نفسه من خلال بطاقات شراء أدوات كرة البيسبول، بينما يتعامل طالب ثالث مع الموضوع ذاته باستخدام تقارير سوقية عن البضائع المخزنة والاحتياطي منها.

لماذا كان التمايز؟ تعتبر المعلمة كلايتر نسبيًّا حديثة العهد بالتدريس. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهر طلابها لها مدى عريضًا من الاهتمامات والاحتياجات في كل الموضوعات الدراسية، واستطاعوا تحديد الكيفية التي يمكن أن يتمَّ بها تعديل المناهج والتدريس وتكييفهما في كل مادة دراسية، وطوال فترات اليوم الدراسي، وكان إنجاز ذلك تحديًا هائلاً بالنسبة لها. إن استخدام الأجندات أتاح للمعلمة كلايتر أن تركز جهودها في التمايز خلال فترة واحدة من اليوم، وأن تحافظ على كفاءتها وفاعليتها في التعامل مع منظومة ضخمة من احتياجات الطلاب. لقد توصلت إلى أنه يمكنها إنجاز معظم أهداف التمايز من خلال الأجندات، بطريقة تجعل تخطيطها أكثر إحكامًا وتجعلها أكثر قدرة على إدارة هذا التخطيط، في تخصصها، عمّا لو أنها كانت قد قامت بتمايز دروس في موضوعات متعددة، خلال اليوم الدراسي.

التدريس المعقد

يعتبر التدريس المعقد إستراتيجية تستجيب لأنواع من الآفاق الأكاديمية التي توجد بكثرة في الفصول التي تكون غير متجانسة أكاديميًا وثقافيًا ولغويًا (كوهين، ١٩٩٤م؛ وتانابي ٢٠١٢م)، وتهدف إلى إرساء مبدأ المساواة في فرص التعلّم لكل الطلاب في سياق مواد تعليمية تثير التحديات الذهنية لدى الطلاب، ومن خلال استخدام مجموعات تدريسية صغيرة. ومثل مداخل معظم الفصول الواعدة والمبشرة بالأمل، فإن التدريس المعقد هو أمر معقد في حد ذاته، يتطلب انعكاسًا معقولاً وتخطيطًا يعتد به. والمكافأة العائدة من تطبيق هذه الإستراتيجية – على أية حال – يمكن أن تكون هائلة؛ حيث إنه يساعد على إرساء صفّ، تتم فيه إثابة كل المشاركين فيه من حيث التقدير الجماعي للصف، كما أنها إستراتيجية ذات مستوى قياسي عال من التدريس لكل المتعلمين.

مهام التدريس المعقد:

- تستلزم من الطلاب أن يعملوا معًا في مجموعات صغيرة، غير متجانسة،
- مصممة اعتمادًا على كونها تتسم بمخاطبة مواطن القوة الذهنية، لدى كل طالب في المجموعة،
- ذات نهايات مفتوحة،
- شائقة جوهريًا للطلاب،
- تسمح بنوعية متباينة من الحلول وأنماطها،
- تتضمن أشياءً واقعية،
- توفر مواد ووسائل تعليمية وتعليمات بلغات متعددة (إذا كان الطلاب في الصف يمثلون مجموعات لغوية متباينة)،
- تتكامل فيها القراءة والكتابة بأساليب، تجعلها وسائل مهمة في تحقيق الهدف المرغوب فيه،
- تعتمد على قدرات متعددة، ذات صلة بالعالم الحقيقي،
- تستخدم وسائل إعلامية متعددة،

- تستلزم مواهب عديدة مختلفة؛ لكي يتم إنجاز المهام المطلوبة بشكل مناسب.

مهمة التدريس المعقد الفاعل والمؤثر لا:

- تتضمن إجابة وحيدة صحيحة،
- تسمح بإنجاز أكثر كفاءة طالما أنه لم يؤدَّ من قبل المجموعة كلها،
- يعكس مستوًى ضعيفاً من التفكير.
- تتضمن الاعتماد على التذكر في التعلم الحادث لدى الطلاب.

إن المعلمين الذين يستخدمون التدريس المعقد، يتجولون بين مجموعات الطلاب، أثناء أداء الطلاب لمهماتهم، يطرحون أسئلة على الطلاب تتعلق بالمهام التي يؤدونها، وتكشف عن مسارات تفكيرهم، وتيسر لهم عمليات الفَهم والاستيعاب. وبمرور الوقت، يخول المعلمون الطلاب سلطة تتزايد تدريجيًّا؛ لتزيد معها مسؤوليتهم عن تعلّمهم؛ حيث إن المعلمين آنذاك يدعمون الطلاب في تنمية المهارات التي يحتاجونها لإدارة السلطة المخولة إليهم بصورة جيدة.

إن ثمة دورين إضافيين ومهمين، على المعلم أن يقوم بها، وهما: اكتشاف مواطن القوة الفكرية والذهنية لدى الطلاب، و«تقييم الأحوال». ويعكس كوهين (١٩٩٤م) ذلك في قوله بأن المجموعات التعاونية التقليدية غالبًا ما تفشل لأن الطلاب يعلمون من «المتميز في المدرسة» ومن غير ذلك.. إن هؤلاء المتميزين في المدرسة هم معطاءون (أو يتولون) للمسئولية عن الإنجاز الكامل الناجح للمهام الجماعية، بينما غير «المتميزين في المدرسة» يتخلون عن (أو تؤخذ منهم) المسؤولية عن الإنجاز الكامل الناجح للمهام الأكاديمية. وهذا – كما يقول كوهين – ينبثق من الحقيقة القائلة: إن عديدًا من المهام المدرسية تعتمد – بدرجة كبيرة – على فك التكويد (أي الشفرات التي تقصد بها المؤلفة إدراك الطلاب لمفاتيح المعضلات – الألغاز – التي تقابلهم عند محاولة الفَهم والاستيعاب – المترجم) والرموز والحساب والتذكر، وهذه الأشياء تصبح متزامنة مع النجاح المدرسي في عقول الطلاب كما في عقول المعلمين.

إن التدريس المعقد يبحث عن المهام التي تعتمد على وجود مدى أكبر نطاقًا من المهارات الذهنية، مثل: توالد الأفكار، وطرح مسارات للأسئلة، وإعادة تقديم الأفكار بصورة رمزية، واستخدام الإيقاع لتفسير الأفكار أو التعبير عنها، ووضع الفرضيات والتخطيط. ويقوم

المعلمون بدراسة طلابهم بصورة متواصلة وتنظيمية لتعرّف مواطن تميزهم الفردية، فيمكنهم ذلك من تصميم مهام التدريس المعقد، التي تعتمد على قدرات الطلاب المختلفة.

في مسألة «تقييم الأحوال»، يبحث المعلمون عن اللحظات الفاصلة في أداء المجموعة، عندما يبدي طالب ما (في الغالب لا يوصف هذا الطالب بأنه «ناجح» من قبل أقرانه) ملاحظة أو اقتراحًا قيِّما للغاية. يبدأ المعلم في توضيح ما قاله الطالب أمام المجموعة، ولماذا يشعر بأن تلك الملاحظة أو الاقتراح تعتبر إسهامًا في العمل الذي تقوم به المجموعة كلها.. يبدأ الطلاب في رؤية أقرانهم من منظور مختلف، كما يبدؤون – أيضًا– في تطوير وتنمية قائمة مفردات، تعكس مدى واسعًا من مواطن القوة والتميز الفكرية لديهم. وأخيرًا، أثناء عرض مهام التدريس المعقد على الصف، يقود المعلم الطلاب إلى تدوين قائمة بالمدى الكامل للمهام الذهنية والفكرية المطلوبة للإكمال الناجح للعمل. إن هذا يساعد الطلاب على فهم وإدراك أن كل الطلاب لديهم بعض من نقاط التميز ومواطن القوة هذه، ولكن ليس هناك من يمتلكها جميعًا.

المستوى العاشر – اللغة الإنجليزية: تدريس معقد

في حصص الإنجليزية، المستوى العاشر، لدى المعلمة ماكليري، يقوم طلابها بدراسة الكيفية التي يحيى بها الكُتّاب، وكذلك الكيفية التي يعملون بها في تأليف كتبهم وتجميع الأفكار إلى بعضها البعض. يقوم الطلاب بقراءة أنماط أدبية متباينة في هذا العام، تضم فيما بينها الأدب، وينظرون إلى الكتابة على أنها «مرآة واستعارة» (أي مرآة وخيال – المترجم).. وبإدراكهم لذلك التعبير، فإنه بإمكانهم استكشاف كيف أن قطعة من الكتابة الأدبية يمكن أن تصبح بيانًا خياليًّا معبرًا عن فكرة أكبر، كما أنهم يستكشفون كيف أن الكتابة يمكنها أن تكون مرآة أمام القراء، تسمح لهم بأن يفهموا أنفسهم وعالمهم بشكل أفضل.. لقد أكمل الطلاب حديثًا ما يسمى بـ«الصخور ذات الحواف الحادة» وهي تكليف كتابة من المعلمة للطلاب بأن يرسموا مخططًا بيانيًّا، يكتبون فيه عن أحداث حياتهم الواقعية، التي تعد الأكثر أهمية في تشكيل حياتهم وشخصياتهم.

واليوم، سيبدأ طلاب المعلمة ماكليري العمل في مهمة تدريس معقدة. إنهم سوف يعملون في جماعات صغيرة لمدة أربع أو خمس حصص تالية لاستكمال المهمة، ثم يتشاركون

فيما تعلّموه مع المجموعة الكلية أثناء حصة إضافية. ويركز الواجب المنزلي هذه المرة – أيضًا – على المهام الجماعية، كما أن المهمة ستكون عنصرًا أساسيًّا في تقييم الطالب عند تصنيف الأداء في نهاية الحصة؛ إذ أعطت المعلمة ماكليري كل مجموعة مهمة خاصة بها (انظر: الشكل رقم ٧–٢).

فيم تمَّ التمايز؟ استخدمت المعلمة ماكليري مهمة التدريس المعقد لتقوم بتمييز المحتوى، من خلال توفير الكتب ذات مستويات القراءة المختلفة، وكذلك في لغات مختلفة، مع توفير شرائط الفيديو والموسيقى والمصادر الأخرى، وهي تقوم بذلك أثناء التأكد من أن كل الطلاب يركزون على درجة الفهم والاستيعاب الأساسية نفسها. كما أن المعلمة ماكليري قامت بتمييز الأداء من خلال الإمداد بأجزاء متعددة من مهمة ما ثرية، تسمح للطلاب بإدراك الأفكار في مدى متنوع من الوسائل. وهنا، يتم تمايز المنتج؛ إذ يتم العرض لمدة عشرين دقيقة؛ إذ إن الطلاب سوف «يتخصصون» في جانب واحد من مشروع أكبر.

كيف كان التمايز؟ إن استخدام المعلمة ماكليري للتدريس المعقد أمدّها بتمايز استعداد الطلاب المتباين، من خلال أنواع ومصادر مختلفة من المواد والمصادر التّعليمية، وأمدتها كذلك بتمايز اهتمامات الطلاب في اختيار الموضوعات البيبليوجرافية، وكذلك تمايز نموذج التعلّم من خلال تباين الاستقصاء والبحث والتعبير خلال نماذج متعددة وأداءات ذات أحوال مختلفة من الذكاءات. وقد أضافت المعلمة ماكليري مواد ومصادر تعليمية، وقدمت تدريسًا بلغات متعددة – عندما يتاح ذلك – بالنسبة للطلاب، الذين لا تعتبر اللغة الإنجليزية لغتهم الأجنبية الأولى؛ الأمر الذي يجعلهم قادرين على إتاحة النجاح بالنسبة لهم. وعندما تتاح الفرصة، تتأكد المعلمة ماكليري أن هؤلاء الطلاب (الذين لا يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى) يضمون جماعات مع طلاب آخرين يتحدثون كلتا اللغتين (أي اللغة الأصلية لهم كالإسبانية أو الفرنسية... مثلاً؛ بالإضافة إلى تحدثهم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية – المترجم)، ويستخدمون اللغة الإنجليزية كجسر، يمكن العبور فوقه بين هاتين اللغتين، بما يجعل الطالب الذي يتعلم الإنجليزية – كلغة أجنبية ثانية – قادرًا على التواصل والعمل مع بقية مجموعته.

لماذا تمَّ التمايز؟ إن هذا المثال يدلل على تعلّم متمايز، واختيارات تعبير تمايزية، من

خلال مجموعة، وليس بالأحرى بشكل فردي. لقد أرادت المعلمة ماكليري من طلابها ذوي مستويات الاستعداد، والاهتمامات المتباينة، ونماذج التعلّم غير المتماثلة، ليعملوا معًا في أساليب تحفظ كينونة كل طالب من دون إذابتها في المجموعة. لذلك، تؤثر المعلمة ماكليري أن تستخدم مجموعات غير متجانسة، وقد عانت معاناة شديدة في توفير المواد التعليمية اللازمة لاستيفاء الاحتياجات الفردية وضمان النجاح، من خلال هذا السياق.

الشكل رقم (٧-٢): نموذج لبطاقة مهمة تدريس معقدة

لقد قمنا بالبحث في الكيفية التي يحيى بها الكتّاب والمؤلفون (وكذلك نحن)، والتي غالبًا ما تكون زاخمة بالخيال، الذين يقومون (ونحن) بتصويره والتعبير عنه من خلال تصرفاتهم وأفعالهم – والتي تعتبر الكتابة واحدة من بين هذه التصرفات والأفعال. إننا ننظر كذلك إلى الكيفية التي يجعل بها المؤلفون العظام كتبهم كـ«المرايا» في أيدي قرائهم، ويسمحون لهم بأن يعكسوا كتاباتهم هذه على حياتهم ومشاعرهم الخاصة بهم.. كتب روبرت فروست قصيدة الطريق المهجور». ومهمتكم هي تحليل القصيدة؛ للكشف عن إبداعات الخيال واللغة المجازية، بما يدلل على حياة روبرت فروست نفسها، كمرآة دالة عليها (ودالة على حياتنا نحن أيضًا). وفيما يلي الخطوات المتبعة:

١ – أَحْضِرِ القصيدة (بالوسيلة الممكنة لديك) وقم بقراءتها وتفسيرها، على أن تتوصل المجموعة إلى إجماع حول ما بها من موضوعات وتركيبات وما تتضمنه من معانٍ.

٢ – يتم عمل بحث عن حياة فروست، ويتم عمل مخطط بياني بالأحداث الفاصلة في هذه الحياة، والتي قد تتماثل مع أحداث أخرى في حياتك، وحدثت في فترة مبكرة من هذا الشهر.

٣ – يتم تجهيز شريط صوتي، يمكنه أن يأخذنا إلى تخيل المعاني عند سماع قصيدة «رحلة في الغابة» للشاعر نفسه (فروست). يمكن استخدام موسيقى لكل من: الأصوات التي نلقاها في الرحلة، مؤثرات صوتية لمظاهر الحياة في الغابة، والمحاكاة المناسبة، أو صوت الراوية لتساعد جمهورك على فَهم ذلك الشعور، الذي ستمر بخبرته عند سماعها القصيدة، لا سيما في الأبيات التي تحكي عن وصول الشاعر في رحلته إلى السهول والتلال والأشجار الكثيفة. كن واثقًا من أن المجموعة قد أعدت – بالفعل – سيناريو واضحًا للعرض الذي ستقوم به.

٤ – يتم عمل تغطية رائعة لحياة الشاعر فروست والقصيدة، باستخدام مفردات وصور، بطريقة تمثل العلاقة الخيالية والتركيبات اللغوية المجازية المشتركة بين الاثنين (حياة الشاعر وقصيدته).

٥ – قم بنقل الأفكار الرئيسة في القصيدة إلى الحياة وخبرة شخص مشهور، نرغب جميعًا في تعرّف الكثير عن حياته التي لا نعلم عنها إلا النزر اليسير.. يجب أن يكون نقل الأفكار بدرجة كافية من الوضوح؛ لتبين العلاقة بين الشخص والقصيدة، وتبين لزملائك في الصف كيف يساعدنا الأدب في فَهم أنفسنا.

٦ - كن متأكدًا من أن منتجاتك (التعلّمية) النهائية تستعرض مدى فَهمك واستيعابك للمجاز والخيال ومفهوم «المرآة»، والعلاقة بين صيغ الفن المختلفة في توصيل المعاني الإنسانية وتفصيلات هذه المعاني عن البشر والقصيدة التي قمت بعمل هذا البحث عنها.

وكالمعتاد، فإنه ينبغي عليك أن تحدد المجموعة التي ستعمل معها، والمواد والوسائل التعليمية التي ستستعرضها والوقت الذي يلزمك للأداء. حدد أفضل دور لكل فرد في المجموعة. وتذكر، أن لدى كل واحد منا نقاط تميز ومواطن قوة، يمكنه أن يسهم بها في نجاح مجموعتك، ولكن ليس هناك من يحوز كل مواطن التميز والقوة التي نحتاج إليها. ولأن الوقت محدود، فإنه ينبغي عليك أن تقوم بكتابة خطة عمل تحريريًّا، تتضمن: الوقت التنفيذي وأوقات اجتماعات المجموعة. كن مستعدًا لأن تشارك مجموعتك في تقييم معيار الأداء وتنفيذ العمل (العناصر المطلوبة وكذلك إدراك مجموعتك لما يجعل عرضها ذا نوعية رفيعة المستوى وعالية الجودة).. ربما تحتاج مجموعتك إلى عشرين دقيقة كاملة للقيام بعرضها أمام مجموعة أخرى، بالإضافة إلى عشر دقائق أخرى للمناقشة المتبادلة مع الطلاب الذين يقومون بدور المشاهدين للعرض (كجمهور) وكذلك مع المجموعات التي سوف تؤدي أنت معها — فيما بعد — دور الجمهور.

دراسات مدارية (تعتمد على التدوير)

يقترح كريس ستيفنسون (١٩٩٢م، ١٩٩٧م) الدراسات المدارية كأسلوب مثالي للتعامل مع كل من أوجه التشابه (العموميات) وأوجه الاختلافات بين متعلمين متوسطي المستوى. وبالفعل، فإن هذه الإستراتيجية تظهر، ببساطة، سهولة التكيف مع المتعلمين على كل المستويات. إن الدراسات المدارية هي دراسات استقصائية بحثية مستقلة، يقوم بها الطلاب لمدة تتراوح عادة من ثلاثة أسابيع إلى ستة أسابيع؛ حيث يقومون بتكوين مدار أو «بتدوير» الأداء حول جانب ما من جوانب المنهج؛ إذ يختار الطلاب بشكل ذاتي، الموضوعات التي يدرسونها في مدار ما من الموضوعات، ويؤدون عملهم تحت توجيه وإشراف من المعلم لتطوير خبرة أكثر لدى طلابه، سواء فيما يتصل بالموضوع أو بطريقة الأداء، بهدف تكوين متعلم باحث مستقل. يمكن للمعلمين أن يصمموا المؤشرات المرجعية أو معايير أخرى للنجاح، بالشكل الذي يضمن إحداث التكامل بين الكم المعرفي المهم، ودرجات الفَهم والاستيعاب، والمهارات المستهدفة من تحقيق أهداف المقرر أو الدراسة، بما يشكل منتجات مدارية. إن هذا يسمح للطلاب بأن ينهمكوا في الموضوعات التي تهمهم، عند رؤية الكيفية التي يرون بها ما يتعلّمونه، وهو ينقلهم أو يربطهم بالعالم الخارجي، المتجاوز لحدود الصف.

إن استراتيجية المداريات (الدراسات المدارية) تنبني على أمل بأن يدرك كل المتعلمين كياناتهم وذواتهم بالتنمية والتطوير والمشاركة مع الآخرين في المعرفة والمهارات، وهي إستراتيجية ذات سمة مميزة، لا تختلف في بهجتها أو ما تحدثه من متعة عن الشارة المميزة للكشافة (أي القبعة والمنديل الملفوف حول الرقبة بطريقة خاصة – المترجم)، إلا باستثناء أنه في الدراسات المدارية على الأحرى، ينمي الطلاب موضوعاتهم الخاصة بهم، ولا يختارونها من قائمة موصوفة من قبل، كما أن هذه الموضوعات – في حد ذاتها – ذات صلة بالمناهج التي يدرسونها، بل إنها كثيرًا ما تنبثق منها. ويقترح ستيفنسون (٢٠٠١م) أن القوائم الأولية من الموضوعات المحتمل إخضاعها للدراسات المدارية، يتم تحديدها طبقًا لدراسات مسحية عن اهتمامات الطلاب واقتراحات متزايدة لأولياء الأمور وعارضين (أشخاص يقومون بالاشتراك في المؤتمرات واللقاءات والمنتديات والسيمنارات التربوية لعرض أفكار المنظرين والمتحدثين والمؤلفين على جمهور الحاضرين لهذه المؤتمرات أو اللقاءات أو المنتديات أو السيمنارات – المترجم)، وكذلك المشتغلين بمتابعة الهموم والقضايا التربوية المتعلقة بالتعليم والتعلّم على صفحات الإنترنت.

المستوى السادس (موضوعات مختلفة): دراسات مدارية

يحبُّ طلاب المستوى السادس في مدرسة هاند الوسطى، الكيفية التي تبدو بها إثارة وتشويق الدراسات المدارية، وكذلك الكيفية التي تساعدهم بها هذه الدراسات على أن يستقلوا في تعلّمهم. كما يحب المعلمون – أيضًا – هذه النوعية من الدراسات، بسبب التكامل الذي تحدثه هذه الإستراتيجية بين المناهج، وأنها – كذلك – تسمح لهم بأن يروا المتعلمين، أثناء ممارستهم للأداءات المطلوبة في مجالات تميزهم واهتماماتهم.

لقد قام معلمو المستوى السادس بمدرسة هاند بإطلاق موقع لهم على شبكة الإنترنت يختص بالدراسات المدارية، يقوم بتفسير وشرح هذه الإستراتيجية للطلاب وعائلاتهم، حيث يتناول الشرح ماهية هذه الدراسات وأهميتها، وكيفية القيام بها والمصادر المتاحة لها. يقوم كل معلم بمراجعة الموقع مع الطلاب في كل الفصول في الخريف، عندما تبدأ هذه الدراسات، ويرسلون – أيضًا – روابط بالموقع إلى عائلات الطلاب. يصف الموقع الخصائص العامة لهذه الدراسات، مثل:

- الدراسة المدارية تركز على موضوع ما يحفل باهتمام الطالب، وله صلة بأحد جوانب المنهج الذي يدرسه.
- تتضمن الدراسة المدارية أهداف التعلّم المهمة، بما فيها أهداف الكتابة الأساسية.
- قد يدوم أداء الطالب في الدراسة المدارية لمدة تتراوح من ثلاثة أسابيع إلى ستة أسابيع.
- يساعد المعلمون الطلاب على تنمية: سؤال واضح (كمبر) لقيامهم بالدراسة المدارية، وخطة بحثية، وطريقة عرض، ومعيار للجودة.
- إكمال دراسة مدارية بنجاح يعني الاحتفاظ بسجل يذكر فيه: الوقت المنقضي في الدراسة، والمصادر المستخدمة، والأفكار والمهارات التي تمَّ اكتسابها خلال الدراسة، وكيف يمكن لهذه الأفكار والمهارات المتكونة في الصف أن تستخدم في الدراسة المدارية.

بالإضافة إلى ذلك، يتعين على الطالب أن يقضي من ١٠—٢٠ دقيقة في العرض أمام خمسة من أقرانه على الأقل، مقدمًا لهم ورقة واحدة على الأقل أو تقديم عرض بصري للجمهور، وأن يستخدم نوعًا من العرض (تقصد المؤلفة إما أن يكون عرضًا بالشرائح الفيلمية على جهاز أوفرهد(فوق الرأس)، أو أشكالاً بيانية، أو رسومًا، أو باستخدام برمجيات العرض على الحاسوب وما أشبه — المترجم)، وأن تكون لديه كذلك طريقة للحصول على التغذية الراجعة من القرين، سواء فيما يتعلق بالمحتوى أو طريقة العرض.

وطوال العمر، يعمل كل معلم — في فريق المعلمين — مع أفراد وجماعات صغيرة ليساعدهم على الاختيار والتركيز على الموضوع الذي يرغبونه، وأن يحتفظوا بسجل أداء، وأن يجد مصادر المواد ويستخدمها (بما في ذلك المطبوعات والمصادر الإلكترونية والبشرية) وأن يخططوا لكيفية استخدام الوقت، وقياس مدى التقدم الحادث في مقابل المعيار الذي تمَّ تأسيسه أو إرساؤه للنجاح، والقيام بعرض شفهي مؤثر، وأن يستخلص الأفكار الرئيسة لتسليمها كمدونات أو كعرض بصري. وهذا يمكن عمله من خلال ورش صغيرة ذات مجموعات صغيرة من الطلاب، الذين لديهم وقت إضافي، عندما تستكمل المهمة أو عبر تخطيط على الإنترنت مستخدمًا بعض تطبيقات الحاسوب العملية، والتي تسمح للطلاب بأن يعملوا مع أقرانهم، ويقومون بالمراجعة مع المعلم خارج حجرة الصف.

يفترض كل المعلمين أن عليهم مسئولية مساعدة الطلاب في التخطيط، والبحث، وإدارة الوقت والعرض، ولكنهم – أيضًا– يقومون بدور المستشارين في الدراسات المدارية في مجالات تخصصهم واهتماماتهم، وكذلك خبراتهم. وعلى سبيل المثال، فإن معلم الرياضيات يمكن أن يكون مغرمًا بالروايات العلمية، ويحتمل كذلك أن معلم لغة إنجليزية لديه معرفة عميقة بموسيقى الجاز.. إن المعلمين والطلاب يتمتعون – بدرجة متماثلة – بالحقيقة القائلة: إن المعلمين يستطيعون أن يتشاركوا مع طلابهم في الاهتمامات والمهارات المشتركة في المواد أو المجالات التي لا يدرسون فيها.

يدعو الطالب المعلم إلى أن يكون مستشاره.. وعادة ما يقبل المعلمون الدعوة على وجه العموم، ما لم يكونوا مندمجين – بالفعل – في عدد كبير من الاستشارات. في تلك الحالة، يقترح المعلم خيارًا آخر من فريق المعلمين، الذين يبذلون جهدًا خاصًّا لمساعدة الطلاب على رؤية الكيفية التي تربط بها الدراسات المدارية بين ما تعلّموه في الصف ومهاراتهم ومجالات اهتماماتهم، كما أن ذلك يساعد الطلاب – أيضًا– على إدراك الكيفية التي يمكن بها للمداريات أن تستخدم للربط بين مختلف المواد الدراسية. يتعين على الطلاب أن يكملوا – على الأقل – دراسة مدارية واحدة ناجحة في العام الواحد، ولكن يحتمل أن تكون ثمة دراسات مدارية متعددة في عام واحد. ولأن الموضوعات شائقة وشخصية، إضافة إلى دعم المعلم الذي بلا حدود، فإن معظم الطلاب يستمرون في دراسة مدارية ما، قد تستغرق منهم أغلب فترات العام.

وإليك، بعض مما يحدث الآن بالفعل:

- تواصل تاكيشا العمل في لوحة جدارية ناطقة، رقمية، باستخدام وسائل الحاسوب المساعدة في ذلك، تتناول اللوحة الأغاني غير ذائعة الصيت من أبطال وبطلات التاريخ في الولايات المتحدة الأمريكية.. العمل يعبر عن تعلق تاكيشا وجهًا للفن والرسم، واتخاذهما مدخلاً لدراسة تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية.. إنها الآن تقوم ببحث عن المشاهير من الرجال والنساء، الأبطال والبطلات، من أجناس مختلفة وأعمار مختلفة، والذين أحدثوا فارقًا مميزًا في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية..

وسوف تعكس الجدارية – بمؤثراتها الصوتية – ذلك البحث.. كما أن موهبتها الدرامية ألهمتها أن تكتب «سكريبت» لما ستقوم بتسجيله بنفسها على مسار الصوت، المرافق لعرض الجدارية الرقمية.

- سيماج يقوم ببناء صاروخ، يعتمد عليه في توسيع نطاق معرفته بكل من العلوم والرياضيات؛ إذ إنه يضع به كل المعلومات المتعلقة بالرياضيات والعلوم والتي يحصل عليها من قراءاته أو المكتبة أو الصف.. كما أن الصاروخ – أيضًا– سيسمح له بأن يستخدم يديه في الأداء، ويمنحه فرصة يجدها سيماج غير دائمة الحدوث في المدرسة.
- جاكي وإيللي تقومان معًا بتأليف كتاب كوميدي، من خلال دمج العناصر الرئيسة للأدب.. إنهما تقومان الآن بتنمية حبكة علمية خيالية، تكون النقطة المحورية في الكتاب، الذي يأملان أن يرياه بين أيدي زملائهما، في حصص الأدب، في المدرسة.
- ليكسي تمارس مبارياتها في كرة التنس في متنزه قرب منزلها. وهذا الاستمرار في نشاطها الرياضي أتاح لها أن تتعلّم من أحد طلاب المستوى الثامن، والذي تطوع لأن يساعدها في تحسين ضربات إرسالها واستقبالها للكرة.. وكانت هناك دروس مسجلة على شرائط فيديو، بمعرفة اثنين من أصدقائها ووالدها. طوال الأداء، كانت ليكسي تقارن أداءها مع أداء المحترفين المسجل على الشرائط (التي أمدّها بها معلم التربية الرياضية). وأخيرًا، قررت ليكسي أنها سوف تشارك أقرانها – المهتمين بممارسة لعبة كرة التنس – ما تعلمته من هذه الشرائط.
- دافيد، الذي يعشق لعبة السوكر (نوع من ألعاب كرة القدم الشهيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ودول أخرى – المترجم)، يتعلم الآن مزيدًا من المعلومات والمعارف عن اللعبة التي يعشقها، وأبطالها في بطولات كأس العالم التي أعدت لهذه اللعبة خصيصًا، ويمكنه أن يوسِّع من نطاق دراسته لتضم كذلك الجغرافيا والثقافة.
- يدرس لويس فنون الطهي عند الأقليات العرقية، محاولاً ربط دراسته بالجغرافيا والثقافة. كما أنه يشعر بأهمية أن يطهو؛ ما يجعله قادرًا على التسرية عن أصدقائه

عندما يكبر في السن، ولديه شقته التي يسكن فيها بمفرده. وفي الأثناء نفسها، كان لويس يجرب ما تعلّمه في أن يطهو لعائلته وأصدقائه، كما أنه يقوم بإعداد أول كتاب طهي له بهدف إصدار النسخة الرقمية منه على الإنترنت.

إن معظم العمل الممارس في الدراسات المدارية يستكمل في المنزل. وعلى أية حال، فإن هناك تخصيصًا لبعض الوقت في كل مادة دراسية؛ للعمل على إجراء بحوث هذه الدراسات المدارية والمهارات المرتبطة بها. إن الطلاب يعرفون أنه لكي يتم استكمال العمل الصفي، فإنهم قد يستخدمون وقتًا إضافيًّا للعمل أو لأداء دراساتهم المدارية. يستطيع المعلمون – أيضًا– العمل مع المتخصص الإعلامي للمدرسة ومعلم التربية الفنية؛ ليمدّوا الطلاب الذين قد لا يجدون هذه الأشياء متاحة لهم في المنزل بالدعم والمصادر اللازمة لهم. في الجمعة الثالثة من كل شهر . في صف واحد، يقدم الطلاب الدراسات المدارية التي أكملوها، وقد يوقع الأقران طلبات لحضور التقديم أو العرض في الدراسات التي يهتمون بها، تمامًا مثل البالغين، الذين يختارون عقد حوارات في منتدى عام، أو مؤتمر عام. يقوم كل الحاضرين بإمداد تغذية راجعة للعارضين؛ بينما قد يستكمل الطلاب، الذين لا يحضرون العرض، مشروعاتهم، لمحاولة تعويض ما فاتهم واللحاق بأداء العمل الصفّي الذي فاتهم، أو استخدام الوقت للحصول على مساعدة قرين مع بعضهم في تنفيذهم لعملهم.

تحتفظ الفصول الأربعة لطلاب المستوى السادس بمساحات مخصصة داخل هذه الفصول، ترتب خصيصًا لتقديم عروض الدراسات المدارية.. بينما تخصص المساحات الأخرى من الصف للإعداد لعمل هادئ متزن من قبل أداء فردي أو العمل في أزواج. إذا لم يكن لدى الطالب – في منطقة أداء العمل – خطة عمل واضحة لحصة الصفّ، يقوم المعلم بتوفير العمل اللازم. عندما تكون هناك دراسات مدارية عديدة لعرضها، فإنه يتم تخصيص صفين لتقديم العروض فقط، أحدهما للعروض الفردية أو العمل الزوجي، والثاني للمساعدة التي يطرحها المعلم للعمل في أي مادة دراسية.

بمتابعة قراءاتهم ومراجعة عروض الدراسات المدارية، يتشارك المعلمون بملخصاتهم حول هذه العروض مع معلمين آخرين ضمن فريق المعلمين. يقوم الفريق بتقديم جهد مركز للربط بين ما يتعلّمه الطلاب في دراساتهم المدارية، وما يواصلون تعلمه في الصفّ. عندما يفتقد المعلمون

الفرصة – أو أحيانًا قبل أن يتمكنوا من اقتناصها – فإن الطلاب غالبًا ما يذكّرون معلميهم بالروابط. إن معظم عروض الدراسات المدارية تعتمد على استخدام الفيديو، بما يمكّن الطلاب – في السنوات اللاحقة – من أن يستخدموها كأفكار متوالدة أو نماذج من الجودة.

فيم تمَّ التمايز؟ تسمح الدراسات المدارية بالتمايز فيما يتعلق بالمحتوى (لأن الطلاب يختارون الموضوعات التي تروق لهم بشكل شخصي ويختارون كذلك مواد بحوثهم)، وكذلك تمايز الأداء (لأن الطلاب ينمون خططهم الدراسية بأنفسهم)، وتمايز المنتج (لأن الطلاب يستطيعون الاختيار من مدى كبير من الخيارات عن الكيفية التي يعبرون بها عن تعلّمهم). وفي الدراسات المدارية يتمُّ تمييز كل من المحتوى والأداء والمنتج من قبل اختيار الطالب، أكثر بكثير من اختيار المعلم. إن المعلمين – على أية حال – يلعبون دورًا نشطًا في توجيه الطلاب؛ من أجل النجاح في الفهم والإعداد والعرض، وفي تأكيد أن الطلاب يطبقون الأهداف الرئيسة للمحتوى في دراساتهم المدارية.

كيف كان التمايز؟ تركز الدراسات المدارية على التمايز من خلال الطلاب واهتماماتهم، كل على حدة (بسبب اختيار الموضوع ونمط التعبير عن التعلّم)، ونموذج التعلّم (بسبب الفرصة المتاحة لتحديد ظروف العمل و/أو تفضيل الذكاءات المستخدمة في أداء العمل). ومرة أخرى، فإن المعلم يفترض أن يقوم بدور محوري في استعراض اختيار الطالب وتقدمه وتوجيهه لتحقيق مخرجات ذات نوعية عالية.

لماذا كان التمايز؟ يمكن استنفار طاقات وجهود الطلاب من خلال المدرسة وعملية التعلّم، عندما ترتبط بهم، وعندما يستطيع الطلاب التوصل إلى المخرجات التعلّمية، التي كان عليهم أن يؤدوها. وتسمح الدراسات المدارية للطلاب بأن يمارسوا حق الاختيار فيما يدرسون، وفي الكيفية التي يتشاركون بها فيما يتعلمونه وقدرتهم على توصيل الأفكار والمهارات المهمة من فصولهم إلى المجالات الأخرى، كما أن الدراسات المدارية تمدُّ المعلمين بأسلوب تنظيمي لمساعدة المتعلمين الصغار على أن يكونوا أكثر استقلالية وذاتية في تعلّمهم.

❖ ❖ ❖

إن الممارسين للمهن، سواء أكانوا محترفين أم هواة، يذكروننا بأن اختيار الأداة أو الوسيلة الصحيحة لأداء عمل ما يحدث فرقًا هائلاً في المنتج الحادث. إن اختيار الإستراتيجيات التدريسية الصحيحة في الصف تحمل – بدرجة مشابهة – تأثيرًا على نوعية الخبرة التعلّمية التي سيمنحها المعلم للطلاب. إنه من المهم أن نمازج بين الإستراتيجية ومتطلبات المناهج والحاجة التي لدى المتعلم لتعرّف ما إذا كان الهدف هو تمايز المحتوى والأداء أو المنتج. إن الأمر المهم يتركز في تعرّف المعلمين التوقيت، الذي تكتسب فيه الاستجابة لاستعداد المتعلمين واهتماماتهم أو مداخلهم إلى التعلّم مغزى وقيمة، وفي معرفتهم كذلك لسبب أن مدخلاً ما خاصًّا سوف يفيد في تعلّم طلاب ذوي نوعية خاصة.

الفصل الثامن

مزيد من الإستراتيجيات التدريسية لدعم التمايز

إنني أحب هذا الصف لأن هناك شيئاً ما مختلفاً يحدث فيه طوال الوقت.. أما صفوفي الأخرى.. فإنها تبدو مثل شطيرة المكسرات بالزبد، التي أتناولها في غذائي كل يوم (أي روتين مكرر، نأتلف معه من دون أن نألفه – المترجم). هذا الصفّ كالطاهي الماهر، الذي يعرف كيف يعد الوجبة التي يتمناها، مماثلاً في ذلك للمعلم البارع الذي يعرف كيف يجيد إدارة مطعم جيد (الصفّ) ليمتع رواده (طلابه) بقائمة كبيرة جيدة متنوعة من كل الأصناف (المنتجات التعلمية).

«تعليق من تقييم منهج دراسي
لأحد طلاب هذا الصف»

هناك إستراتيجيات عديدة تدعو المعلمين إلى اعتبار احتياجات الجماعات الصغيرة والأفراد من المتعلمين، كمقابل للتوجهات التي يدعو إليها التدريس التقليدي لكل المتعلمين، على الرغم من أن هؤلاء المتعلمين يتشاركون في مستوى الاستعداد (الجاهزية) نفسه وأنماط التعلم المتباينة. وفي الفصل السابق (السابع)، قمنا بفحص المحطات والأجندات (المفكّرات) والتدريس المعقد والدراسات المدارية كوسائل، يمكنها أن تيسِّر عملية التمايز. أما في هذا الفصل، فسوف نقوم بفحص المراكز والمداخل، ومصفوفات الأنشطة (أي الأنشطة المتراتبة والمتتالية، والتي يمكن وضعها ضمن مصفوفة متكاملة لدى التدريس لجماعات صغيرة)، وإستراتيجية الإدماج، وقوائم الاختيار، ومنشار المنحنيات (وتعتمد هذه الإستراتيجية على القيام بترتيب الأفكار أو الأشياء بطريقة متشابكة، تدل على الفهم والاستيعاب – المترجم) وكل هذه الإستراتيجيات التدريسية المفيدة يمكن استخدامها عندما يريد المعلم أن يركز على احتياجات فردية للطلاب، أو احتياجات مجموعة صغيرة منهم، من خلال دراسة وحدة ما، أو موضوع ما ضمن دراسة، يقوم باستكشافها كل أفراد الصف.

المراكز

يستخدم المعلمون المراكز لسنوات عديدة، وذلك يرجع غالبًا إلى ما تتسم به هذه المراكز من مرونة كافية للإيفاء باحتياجات تعلم متباينة. إن المراكز تختلف عن المحطات في أنها متمايزة عن بعضها البعض، بينما تعد المحطات متناغمة مع بعضها البعض بخلاف المراكز. فعلى سبيل المثال؛ قد يوجد المعلم مركزًا للعلوم، ومركزًا للكتابة، ومركزًا للفن، ولكن الطلاب لن يحتاجوا إلى أن يتحركوا إلى كل هذه المراكز ليحققوا الكفاءة في موضوع ما أو في مجموعة مهارات.. علينا أن نعيد التفكير مرة أخرى في فصل الرياضيات الذي تمَّ توضيحه في المحطات، عبر موضوع في الرياضيات، كما ورد في الفصل السابع؛ إذ كان الطلاب يقومون بتدوير أنفسهم على كل المحطات ليكتسبوا القدرة على المنافسة في الأداء، وتزداد كفاءتهم مع المفاهيم والمهارات الرياضياتية المختلفة، ويمكن للمحطات أن ترتبط مع بعضها البعض بطريقة لا تتوافر للمراكز.

إن المعلمين المختلفين يستخدمون المراكز بطرق مختلفة؛ ولذلك، فإنهم يعرِّفون المراكز بتعريفات متباينة أيضًا. هناك نوعان من المراكز مفيدان – بشكل خاص – لتمايز التدريس: مراكز التعلّم، ومراكز الاهتمام. وهذا الجزء يعرِّف عملية الإرشاد إلى تكوين هذين النوعين من المراكز، ولكن ينبغي على المعلمين أن يشعروا بحرية في تعديل المقترحات للإيفاء باحتياجات المعلمين الذاتية من جهة، وللإيفاء باحتياجات طلابهم من جهة أخرى.

ومن خلال التعريف الخاص بيّ، فإن *مركز التعلّم* في حيّز صفّ دراسي، يعتبر مساحة تتضمن مجموعة من الأنشطة أو المواد التعليمية المصممة لتدريس وتوفير أداء أو توسيع نطاق الكم المعرفي لدى الطالب ومهارته أو فهمه واستيعابه. *أما مركز الاهتمام*، فهو مركز يخصص ليكون محفزًا ودافعًا للطلاب على استكشاف الموضوعات، التي يكون لدى الطلاب نحوها اهتمام خاص. وعلى وجه العموم، فإن المراكز يجب أن:

- تركز على أهداف تعلّم مهمة ومعرفة بوضوح،
- تتضمن مواد تعليمية تدعم نمو الطلاب الفردي نحو هذه الأهداف،
- تستخدم مواد تعليمية وأنشطة تخاطب مدى عريضًا من مستويات القراءة، ونماذج التعلّم، واهتمامات الطلاب،

- تتضمن أنشطة تختلف في درجتها من البسيط إلى المعقد، ومن المتعدد الأبعاد إلى المجرد، ومن المنظم وذي البنية التركيبية إلى ذي النهايات المفتوحة،
- توفر تعليمات محددة للطلاب،
- تطرح طرقًا تدريسية فيما يتعلق بما ينبغي على الطلاب أداؤه؛ عندما يستكمل التعيين المكلف به في المركز،
- يستخدم نظامًا لحفظ الأداء؛ ليتم عرضه، وتبيان ما يفعله الطلاب في المركز، وتحديد مستوى الجودة لعملهم،
- يستخدم تقييمًا وصفيًّا ليرشد إلى كيفية تطوير وتنمية مهام المركز وتكليف الطلاب للقيام بمهام مناسبة.

إن المواد التعليمية والمهام المؤداة في مراكز التعليم هي نمطيًّا من تصميم وتشييد المعلم، على الرغم من أن المعلمين بالتأكيد يمكنهم تشجيع الطلاب على أن يتشاركوا معهم في تصميم ما يتوقعون دراسته في بعض المراكز، أو الكيفية التي سيتعلم بها الطلاب في المراكز. إن المواد والوسائل التعليمية والمهام يمكنها أن تركز إما على الإجادة والإتقان لدى الطلاب أو توسيع نطاق الكم المعرفي النوعي، ومعدل الفهم لديهم.

المستويان الثاني والثالث (مواد دراسية مختلفة): مراكز الديناصور

تقوم المعلمة هوبر بالتدريس في صفّ لطلاب من أعمار مختلفة، في المستويين الثاني والثالث. ومثل معظم الطلاب الذين في سنّهم، فإن هؤلاء المتعلمين الصغار منبهرون بالديناصورات؛ ولأن المعلمة هوبر ترغب في تشجيعهم وتشجيع فضولهم الطبيعي في المعرفة والاستطلاع، كما أنها – في الوقت ذاته – تود الاستفادة من هذا الفضول في أن تستخدم دراسة الديناصورات؛ لتساعد الطلاب على فَهم المفاهيم العلمية، مثل: الأنماط والتصنيف والتكيّف والتغيير.

أحيانًا، أثناء دراستهم في العلوم للديناصورات، يستمع الصف بأكمله إلى قصة ما أو يشاهدون شريط فيديو عن الديناصورات، يحكي عمّا يمكن أن تخبرهم به صورة ديناصور ما،

أو هيكله العظمي، إذا سلكوا في تفكيرهم مسلك العلماء، أو أن يقوموا بتصنيف الديناصور على خريطة تصنيف الديناصورات الموجودة معهم. وتستخدم المعلمة هوبر ركن العلوم – بالفعل – لتتأكد من أن الطلاب قد قاموا – كل طالب على حدة – بممارسة فردية مع الفَهم ومفاتيح الاستيعاب والمهارات الأساسية المطلوبة للموضوع. ولمدة أسبوعين قادمين، سوف يقوم كل الطلاب بزيارة مركز العلوم؛ ليقوموا – مثل علماء البليونتولوجي (علم يبحث في أشكال الحياة للكائنات التي عاشت في العصور الجيولوجية الغابرة، كما تمثلها الأحافير والطبعات الوراثية لهذه الكائنات – المترجم) بتحليل الآثار المختلفة للديناصورات. وكجزء من عملهم في مركز العلوم، سوف يدرس الطلاب كيف تكيفت الديناصورات مع بيئاتها. في هذا الصفّ المتعدد – الأعمار، على أية حال، يتباين الطلاب بصورة واسعة في عرض الأفكار ومهارة القراءة. وهذا الكم المعرفي السابق عن الديناصورات يتباين، كما يتباين الاهتمام بالديناصورات ودراستها.

يحتوي مركز تعلّم العلوم على أشكال مصنوعة من البلاستيك للديناصورات، وصور للديناصورات، وحفريات لعظام الديناصورات، وأسنان، وبقايا جلد، وآثار أقدام، وطبعات لهياكل عظمية للديناصورات، وكتب عديدة، وبعض الكتب المصورة عن تشريح الديناصورات. كما يضم –أيضًا– نوعية مختلفة من الرسوم والمواد الفنية وأدوات الكتابة.. تتم كتابة التعليمات، المتعلقة بالأداء – على بطاقات ويتم تسجيلها على مسجل رقمي صغير. ويدرك الطلاب أنه سيتم توجيههم إلى المركز، عندما يرون أسماءهم مكتوبة على القائمة المرفقة بالخريطة المعنونة بـ«علماء البليونتولوجي اليوم».

توفر المعلمة هوبر لطلابها تعليمات مكتوبة ومسجلة رقميًّا في مركز العلوم؛ لترشد الطلاب في عملهم. ويتضمن العمل – بشكل عام – القيام بالفحص وتسجيل الملاحظات المتعلقة بالآثار التي تمَّ تحليلها. وفي مركز تعلّم العلوم، سيقوم كل الطلاب بالعمل مع مفهوم «الأنماط»، ومهارات التصنيف والتوقع، وفَهم واستيعاب الأنماط التي تمَّ فحصها في الطبيعة، بشكل يساعد الطلاب على إبداء توقعات متميزة. كذلك، سيتم توجيه الطلاب إلى هذا المركز في مناسبات متعددة، طوال الأسبوعين. وقد يرغب الطلاب – أيضًا – في زيارة

المركز، عندما لا يكون المركز مشغولاً باستقبال طلاب آخرين، أو عندما يسمح وقتهم الذي يختارونه للذهاب إلى المركز بذلك.. ومن الممكن بالنسبة للطلاب الذين يؤدون المهام الأساسية في بداية الأسبوعين، أن يعملوا – فيما بعد – في مهام طلاب أكثر تقدمًا، تمكنوا من إنجازها في وقت أكثر بكورًا، أثناء الدراسة.

أثناء زيارة «علماء البليونتولوجي اليوم» (الطلاب)، كانت بينهم جينا – التي تبلغ من العمر تسعة أعوام – ومعها جوردان، الذي يبلغ من العمر سبعة أعوام.. كلاهما يجدان القراءة صعبة، وفي تلك النقطة.. فإنهما يحتاجان إلى مهام تعليمية محكمة البناء والتنظيم. كان الصندوق الذي يحتفظ بداخله بالآثار المتعلقة بالديناصورات يضم نموذجين لأسنان ديناصور، وثلاثة نماذج بلاستيكية لديناصورات. يطلب من الطلاب فحص الأسنان ليتوقعوا ما يأكله الحيوان، ثم ينظرون إلى أقدام الديناصور، والعنق، والأيدي في النماذج الثلاثة، وليتوقعوا المقترحات، التي يمكن التوصل إليها من خلال هذه المتابعة (انظر : الشكل رقم ٨–١). وأخيرًا يتعين على الطلاب أن يختاروا نموذجًا آخر لديناصور – غير النماذج الثلاثة – من ركن العلوم، ويقومون بعمل التوقعات المتعلقة بفحص هذه الملامح. يمكن أن يقوم المسجل الرقمي بالمساعدة في إرشاد الطلاب للقراءات المطلوبة، إذا أرادوا أن يختاروا من المواد القرائية التي في المركز. ولتقديم مزيد من الدعم للطلاب لعملهم في المركز، وكذلك تطلب المعلمة هوبر من جينا وجوردان أن يعملا معًا.

ذات يوم آخر، تعمل كل من ميشيا ذات الأعوام الثمانية، وكارلا التي لا زالت في السادسة من عمرها في مهمة مماثلة، وقد تمثلت هذه المهمة في أن المعلمة هوبر قد صممت لهما تكليفًا يستجيب لمهاراتهما المتقدمة في القراءة والتصنيف، وكذلك مخزونهما المعرفي عن الديناصورات. تتاح التعليمات – مرة ثانية – على المسجل الرقمي. وكما يحتوي الصندوق على حفريات للهياكل العظمية، والعظام، والأسنان، وكذلك عدد من صور الديناصورات، يحمل كل منها بطاقة تعريفية، عليها اسمه. إن هؤلاء الطلاب، أمثال جينا وجوردان، عليهم أن يستخدما الآثار المحفوظة عن الديناصورات لعمل التوقعات المتعلقة بوسائل تكيف الديناصورات مع حياتها.. وعلى البيان التخطيطي للمهمة (انظر : الشكل رقم

٨–٢)، فإن الجزئية التي تطالبهم بأن «يفكروا مثل علماء البليونتولوجي»، تعكس أكبر درجة ممكنة من الصعوبة، وأقل درجة تنظيمية في التكليف، الذي عليهم القيام به.

بالإضافة إلى مركز تعلّم العلوم، فإن هناك مركزين للتعلّم القائم على المهارات، ومركزًا للاهتمامات في صف هوبر. في أحد مركزي التعلّم، يعمل الطلاب على مهارات حسابية، باستخدام برنامج عرض، يعتمد على الحاسوب، يوضح مدى تقدم الطلاب، ويوفر المساعدة كلما احتاج الأمر، وتتصاعد صعوبة المهمة، كلما أصبح الطلاب مستعدين للمضي قدمًا في تنفيذها. إن هذا البرنامج مفيد – بشكل خاص – للطلاب الذين يحتاجون إلى أن «يعيدوا أداء العمل» بهدف إجادة المهارات الرياضياتية، وكذلك الاستفادة من التفكير في الوحدات السابقة أو السنوات السابقة في المدرسة، كما أنه يوفر الأداء العملي اللازم مع المهارات الرياضياتية الحالية. وعندما يبدأ الطلاب في استعراض إجادتهم وإتقانهم للمهارات الحالية، فإنهم ينتقلون للعمل مع برنامج، تتزايد صعوبته تدريجيًّا، لتستنفر الطلاب وتتحداهم في تطبيق وتوسيع نطاق ما تعلّموه في مجالات متعددة من الرياضيات.

الشكل رقم (٨-١) مهمة أكثر تنظيماً في مركز علوم
أوراق عمل عن الديناصورات

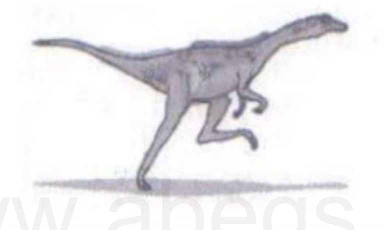
(١) الديناصور الرمادي هو الـ«تريسيراتوبس»



- لديه عنق (قصير – طويل) وأسنان بارزة حادة ومنقار.
- يناسبه:
  - أكل الأوراق اللينة من الأشجار الطويلة .
  - أكل النباتات الخشنة والجافة، والتي بلا سيقان.

- لديه أرجل :.................. طويلة ونحيفة / قصيرة وممتلئة.
  - هذه الأقدام صالحة لـ: .... السير ببطء/ العدو بسرعة.
  - ليحمي هذا الدينصور نفسه، فإنه يستخدم:
  - الهروب.
  - المخالب.
  - القرون.
  - الذيل.

(٢) الديناصور الأخضر هو الـ«هيبسيلافودون»



- لديه عنق (قصير – طويل)
- يناسبه:
  - أكل الأوراق من الأشجار الطويلة.
  - أكل الشجيرات القصيرة، والتي تتواجد بجوار بعضها بكثافة.
- لديه أرجل:............ طويلة ونحيفة/ قصيرة وممتلئة.
- هذه الأقدام صالحة لـ.......السير ببطء/ العدو بسرعة.
- ليحمي هذا الديناصور نفسه، فإنه يستخدم:
  - المخالب .
  - الأشواك.
  - الهروب.
  - الذيل.
  - يستخدم ذيله الطويل لـ:
  - يعوم.
  - ليتوازن في حركته.

(٣) الديناصور البني هو الـ«إيوبلوسيفالوس»



- لديه أقدام مناسبة لـ:................................ الجري السريع / السير.
- لديه منقار، وهذا يعني أنه غالبًا ما يأكل :.................... النباتات/ الحيوانات.
  - الهروب.
  - الذيل.
  - الدروع التي على ظهره.
  - أشواكًا ناتئة.

(٤) فكر في ديناصور آخر، واكتب عنه بطاقة مشابهة للبطاقات السابقة. حاول أن ترسمه إذا رغبت في ذلك.

الشكل رقم (٨-٢)

مهمة أقل تنظيمًا في ركن العلوم:

أستطيع أن أفكر مثل علماء «البليونتولوجي»

الديناصور	الأقدام	الذيل	الأسنان	ملمح آخر
هيبسيلافودون	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:
تربسيراتوبس	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:
إيوبوسيفالوس	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:
تيرانونوسايروس	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:
ستيجوسايروس	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:
اختيارك (الاسم المقترح)	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:	النوع: من أجل:

في مركز فنون اللغة، يستخدم الطلاب منظمات جرافيك ونصوص المعلومات لإيجاد أفكار رئيسة ولدعم التفاصيل. وعندها، تركز قراءات الصفّ على الديناصورات، بما يمكن الطلاب من استخدام الطلاب للنصوص وبنيتها لتوسيع نطاق معرفتهم عن الموضوع

الذي يتوقون إلى تعلّمه مع بعضهم البعض. كما تمزج المعلمة هوبر بين كل من المصادر المطبوعة والمصادر المتاحة على الإنترنت، على مستويات مختلفة، من النص ودرجة تعقده للإيفاء بمستويات القراءة المتباينة عند الطلاب، كما أنها تضم مصادر من لغات أخرى؛ لتدعم الطلاب الذين لا يدرسون الإنجليزية كلغة أولى أساسية.

ويشجع مركز الاهتمام للديناصورات الطلاب على إثراء وتوسيع نطاق فهمهم للموضوعات، ذات الصلة بدراستهم الرسمية. وقد يوقع الطلاب أسماءهم للذهاب إلى المركز أثناء الوقت المخصص للطالب لاختيار المركز الذي يرغب في الذهاب إليه، من دون أن يتحتم عليهم أن يفعلوا ذلك، كما أنهم – أيضًا– قد يختارون العمل بمفردهم أو مع شريك أو قرين. تؤدي في هذا المركز مهام متعددة كثيرة، تقترحها المعلمة هوبر، ويؤدي به كذلك نطاق عريض من الأعمال الفنية والمطبوعات والمواد الفيلمية، المسجلة على شرائط فيديو، تفيد كلها في إنجاز المهام المطلوبة. تتضمن المهام المعلن عنها في قائمة مركز الاهتمام (لهذا الأسبوع) ما يلي:

- تعرّف الكيفية التي تتشابه بها كل من الإيجوانا والديناصورات، وعقد مقارنة بينهما بالصور التي ترفق بها العلامات التي تميز كلًا منهما.
- القراءة عن التنانين (جمع تنين) الصينية، والمخلوقات الأسطورية الأخرى، التي تمَّ استلهام شكلها من الديناصورات.. قم بمشاركة زملاء الصف فيما توصلوا إليه من معارف ومعلومات في مركز العلوم.
- تكوين هيكل لديناصور من الطين الصلصال والعظام المصنوعة من البلاستيك، لتوضيح كيف يتكيف الديناصور مع البيئة التي وجد فيها.
- يقوم بعمل كشف عن الزواحف، التي تعيش في العصر الحالي، ذات الصلة بالديناصورات. استخدم علامات وملصقات مميزة لتبين أوجه التشابه بين الاثنين (الزواحف والديناصورات).
- يكتشف الطلاب ثلاثة أشياء يتميز بها تفكير العلماء؛ ويرونها سببًا لاندثار الديناصورات. كما يقوم الطلاب بتكوين ملصقات، ليخبروا الصف بالأفكار الثلاث في اندثار الديناصورات.

- يقوم الطلاب بكتابة وصف عن عمل علماء البليونتولوجي، والذي يوضح ما الذي يمكن أن يفعله الشخص المختص في هذا العلم، وكذلك نوع التدريب الذي يحتاج إليه في عمله.

إن الطلاب يستطيعون – أيضًا– عمل تصميم لمهمتهم من خلال إنجاز «أريد أن أعرف» كصيغة للتخطيط، وعرضها على المعلم (انظر : الشكل رقم ٨– ٣).

فيم كان التمايز؟ في مراكز التعلّم، حيث قامت المعلمة هوبر بتمايز المواد التعليمية (جزء من المحتوى)، أثناء تأكدها من أن كل طلابها قد قاموا بممارسة المفاهيم والمهارات الأساسية. كما أنها – أيضًا– قامت بتمايز الأداء، عندما وفرت لطلابها الأنشطة ذات المستويات المختلفة من الصعوبة. وفي مركز الاهتمام، قامت المعلمة هوبر بتمايز المحتوى، من خلال منح الطلاب اختيارات عمّا يرغبون في دراسته. لقد قامت المعلمة هوبر بتمايز الأداء كذلك من خلال تمايز الوسيلة التي يدرس بها الطلاب. وقد استطاعت المعلمة هوبر تمييز المنتج من خلال طرح خيارات متباينة للطلاب في طريقة عرض وإظهار تعلّمهم.

كيف كان التمايز؟ لقد مكّن استخدام مراكز التعلّم المعلمة هوبر من تمايز تدريسها على أساس مستوى استعداد الطالب، كما أنها جعلت صعوبة المصادر التعليمية والمهام متباينة، لتتلاقى مع نقاط بدايات الطلاب (أي مداخل التعلّم لديهم – المترجم). وقد ركزت مراكز الاهتمامات على نوعية مختلفة من اهتمامات الطلاب، والتي تضمنت خيارًا للطلاب بأن يقترحوا ما يرغبون بالفعل في دراسته. وفي كل من مراكز التعلّم ومراكز الاهتمامات، يستطيع المعلم أن يراعي اختلافات نماذج التعلّم لدى الطلاب، بأن يدعهم يعملون بشكل فردي أو مع أقران، ويقدم لهم التعليمات البصرية والسمعية اللازمة، ويمدّهم بالمصادر التي تسهم في إثراء ذكاءاتهم الحركية والبصرية والفراغية (أي الذكاء المتصل بتقدير الأبعاد والمسافات بشكل صحيح – المترجم) واللغوية.

الشكل رقم (٨- ٣)

نموذج لمهمة لدى مركز الاهتمامات، مصممة لأحد الطلاب

القضية أو الموضوع هو: ....

وللبحث عنه، سوف: ....

أبحث عن

وأستمع إلى

أقرأ

أرسم

أكتب

أحتاج إلى

سوف أنتهي من المهمة عن طريق:

....

....

سوف أشارك زملائي فيما تعلمته عن طريق:

....

....

لماذا كان التمايز؟

في صفّ أساسي ذي طلاب من أعمار مختلفة، تعد الاختلافات: في الاستعداد والخلفية المعرفية، والاهتمامات، ونموذج التعلم دليلاً واضحًا على التمايز، على الرغم من أنها لا تستلزم أن ترتبط بالضرورة بالسن أو الصف.. وعند السماح للطلاب بأن يعملوا معًا (أزواج أو فرديًّا، أو في جماعات صغيرة، فإن المعلم يكوِّن تلك الخبرات التعلّمية لهذا المجتمع الصفّي، كما أنه يهتم في الوقت نفسه بالاحتياجات الفردية. ولكن السماح أحيانًا للطلاب بأن يمارسوا أداءاتهم على مهام مركز التعلّم نفسها في توقيتات زمنية مختلفة، جعل تخطيط المعلمة هوبر أيسر في التنفيذ بشكل واضح؛ مما جعلها تتمكن بكفاءة وفاعلية من زيادة معدل تقدم طلابها. الأبعد من ذلك، أن هناك توازنًا بين اختيار الطالب واختيار المعلم في استخدام المراكز؛ إذ يقدم المعلم التكليفات الرئيسة لمراكز التعلّم، ولكن قد يتخير المتعلمون العودة إلى مركز تعلّم ما.. والطلاب في الغالب – بشكل مبدئي – يعبرون بذلك عن رغبتهم في المشاركة في مركز الاهتمامات.

مداخل التعلّم (نقاط الإدخال) ونماذجها لدى الطلاب

لقد أسهم هوارد جاردنر (١٩٩٣م) بشكل مؤثر للغاية في تشكيل الوعي بأن الطلاب يختلفون في ذكاءاتهم ومناطق تميزهم. ومن خلال بحوثه المتواصلة في المداخل والمناهج المختلفة للتعلّم، استطاع أن يساعد التربويين على إدراك أن طفلاً ما لديه ذكاء فراغي بدرجة متميزة يمكنه أن يتميز في استيعاب المعلومات وحلّ المشكلات، والتعبير عن التعلّم بدرجة ملحوظة ومتفاوتة، مقارنة بطفل آخر، تتركز قدراته بشكل أكثر تميزًا في اللغة، على سبيل المثال. وعلى الرغم من أن جاردنر أكد – بوضوح – أن الذكاءات ذات صلة ببعضها البعض، وأننا جميعًا نستخدم مجموعة متنوعة من الذكاءات في حياتنا اليومية، إلا أنه كان مقتنعًا –أيضًا– بأن هناك اختلافات فارقة ومهمة بين أنواع هذه الذكاءات، والتي تقودنا بالتالي إلى الاختلافات الحادثة بين الطلاب كمتعلمين، والتي يمكنها – في الوقت نفسه – أن تيسِّر لنا التعلّم. ويستطيع المعلمون دعم التعلّم بإيجاد غير مناسب لإظهار هذه الذكاءات، أو بالسماح لهذه الاختلافات أن تكون موضع اعتبار قيِّم عند التخطيط للتدريس أو تنفيذه.

ويصف جاردنر (١٩٩١م، ١٩٩٣م) أو المداخل أو طرق التعلّم باعتبار أنها إستراتيجية لمواجهة تفضيلات الذكاءات المختلفة لدى الطلاب في التعلّم والممارسة، وهو يضع تصورًا أو مقترحًا بأن مسار استكشاف الطالب لموضوع معطى له، يمر خلال نقاط الإدخال التالية المختلفة:

- *المدخل القصصي/السردي*: تقديم قصة أو القيام بدور الراوي لموضوع ما أو مفهوم ما محل الدراسة.
- المدخل المنطقي – الكمي: استخدام الأرقام أو المداخل الاستنباطية أو الاستنتاجية أو العلمية للموضوع محلّ الدراسة.
- المدخل التأسيسي/القاعدي: فحص الفلسفة والكلمات التي ينبني على أساسها الموضوع أو المفهوم محلّ الدراسة.
- المدخل الجمالي: التركيز على الملامح الحسية للموضوع أو المفهوم محل الدراسة.
- المدخل التجريبي: استخدام المدخل المعتمد على الممارسة والأداء؛ حيث يتعامل الطلاب مباشرة مع المواد والوسائل التعليمية التي تعيد تمثيل/تقديم الموضوع أو المفهوم. وهذه المواد والوسائل التعليمية تربط – أيضًا– بين الموضوع والمفهوم وخبرة الطالب الذاتية.

المستوى السابع – تاريخ: المداخل المتاحة إلى العصور الوسطى:

إن المعلمة بوتشارد في المستوى السابع وطلابها على وشك أن يبدأوا في استكشاف العصور الوسطى في أوروبا. لقد قررت المعلمة بوتشارد أن تعرِّف طلابها بثقافة وفكر ذلك العصر، بالسماح للطلاب بإجراء البحث في الكاتدرائيات؛ إذ يمكن اعتبار كاتدرائية العصور الوسطى نموذجًا مثاليًّا لأداء ذلك الاستكشاف – الكاتدرائية هنا رمز مجازي لأشهر سمات ذلك العصر؛ حيث ظل مهيمنًا على رمزية تلك الحقبة من تاريخ أوروبا. إنها تعتقد بأنه سيكون لدى طلابها ممر أكثر ثراء للوصول إلى فَهم واستيعاب تلك الحقبة، وشعوبها التي عاشت آنذاك، إذا تمكن الطلاب – أساسًا – من فَهم التكنولوجيا التي استخدمت في بناء الكاتدرائيات وقتها، وما المقصود بأن تكون مهندسًا معماريًّا في تلك الحقبة، وما قيمة ذلك،

وما المواد الخام التي كانت متاحة آنذاك، وما العوامل التي دعمت النظام الوظيفي في اتجاه سائد إلى الحرف والأعمال اليدوية وأعمال التشييد والبناء لهذه البنايات والآثار المعمارية المذهلة، وما النظام الإيماني العقائدي الذي جعل هذه المظاهر بهذه الدرجة من الأهمية.

يبدأ الطلاب في صفّ المعلمة بوتشارد التركيز على العصور الوسطى في تاريخ أوروبا، بمناقشة صفية جماعية لما يفكرون فيه، عندما يسمعون هذا المصطلح (العصور الوسطى، وهذا التفكير يعطي الطلاب فرصة لربط مداركهم وفَهمهم السابق مع التعلّم الذي سيحدث لهم، كما أنه يعطي معلمتهم الفرصة لأن تقف – بشكل غير رسمي – على مستوى إدراك طلابها وعمق الكم المعرفي لديهم عن الحقبة المقصودة بالدراسة.

بعد ذلك، تعطي المعلمة بوتشارد كل طفل الفرصة لأن يختار «أين يضع توقيعه» على المدخل المناسب (نقطة التعلّم المناسبة) من المداخل الخمسة سابقة الذكر، لجمع المعلومات والبحث (انظر: الوصف/البيان الموجز لهذه المداخل في الشكل رقم ٨–٤). وقد يختار الطلاب أن يعملوا بشكل فردي، أو في مجموعة، لا يتعدى عدد أفراد المجموعة الواحدة منها أربعة، كما تقوم المعلمة– أيضًا– بتصميم «ورقة بيان بالتكليف» لكل بحث يطلب من الطلاب، يتضمن – في ثناياه – معيارًا نوعيًّا للنجاح.

الشكل رقم (٨-٤)

وصف موجز لمدخل (نقطة إدخال) بخيارات البحث المتباينة

المدخل	عنوان المشروع	التكليف
السردي/القصصِّي	«الكاتدرائيات تحكي القصص»	استخدام القصص التي تطرحها المعلمة، أو قم بجلب قصص أخرى، تعد فيها الكاتدرائية ملمحًا مهمًا في أحداثها (غالبًا ما تكون شخصية) ضمن حبكة القصة. كوِّن قائمة من المصطلحات المتعلقة بالكاتدرائية من المعلومات الواردة في القصة (وليس من قاموس أو موسوعة). بين باستخدام الرسوم والتفسيرات النصية المكتوبة – كوثائق أو شهادات – الكيفية التي استخدم بها المؤلف الكاتدرائية لتساعده على تشكيل القصة. اكتب، أو احك شفهيًّا قصة أو مغامرة خاصة بك، بما يمكنك من استخدام الكاتدرائية كـ«شخص/شخصية محورية» في القصة.

المنطقي – الكمي	«بناة الشرعية»	استخدام المصادر المقترحة من قبل المعلم، وكذلك المواد والوسائل التعليمية الأخرى التي يمكنك إيجادها. كون نموذجًا يوضح الملامح الرئيسة للكاتدرائية، ونوع المعرفة الهندسية والمهارات التي كانت لدى من بناها، وما المدرسة المعمارية التي كان يتبعها في تنفيذ هذه الكاتدرائية. وإنه لمن المهم أن نفكر في المعرفة والمهارة التي كانت متاحة آنذاك لدى المهندسين في أوروبا (العصور الوسطى)، ومقارنتها بالمعارف الهندسية والمهارات التي لدى المهندسين المعماريين في العصر الحالي.
التأسيسي/القاعدي	«كل هذه المباني تعني شيئًا ما»	الكاتدرائيات بنايات مليئة بالرموز والدلالات. عليك إيجاد وسيلة توضح بها خطة بناء الأرضية، والرسوم، والديكورات المصاحبة للبناء، والعناصر الأخرى التي تساعدنا على فهم الحقائق والمعتقدات التي كانت لدى الشعوب التي عاشت في تلك الحقبة، أولئك الذين بنوا هذه المباني وتعبدوا فيها، في العصور الوسطى في أوروبا. وعلى المعلمة أن توفر لطلابها مصادر المواد والوسائل التعليمية، كنقطة بداية يستعينون بها في بداية بحثهم. سترغب غالبًا في العثور بنفسك على مصادر ووسائل أخرى.
الجمالي	«الجمال في عين المشاهير»	استخدام مصادر المواد والوسائل التعليمية التي توفرها المعلمة، والمصادر والوسائل الأخرى التي تتوصل إليها بنفسك. وتوصل إلى طريقة توضح بها الكيفية التي كانت عليها الهندسة المعمارية للكاتدرائية، والرسم، والموسيقى، وكيف أن كل ذلك يخبرنا بطبيعة الشعوب التي عاشت حقبة العصور الوسطى في أوروبا، ونطاق فكرهم الجمالي ومقاييس الجمال لديهم، ومبرراتها، وقد تجد الأمر مفيدًا في أن تقارن بين معتقدات هؤلاء الناس وآرائهم في الجمال، مع معتقداتنا نحن حاليًا عن الجمال والمعمار.
التجريبي	«كاتدرائيتك»	إن لدى معظمنا «أماكن» تجعلنا نقف أمامها.. نتأملها ونفكر ونتعجب ونتساءل أو نشعر بالسلام يغمرنا. وبعض من هذه الأماكن، هي أماكن العبادة، التي بناها مهندسون معماريون.. وبعضها الآخر أماكن بسيطة، تؤخذ على أنها تمثل دلالة وقيمة خاصة بنا في حياتنا. باستخدام قائمة من عناصر بناء «الكاتدرائية» ومصادر تعلمية، يوفرها المعلم، توصل إلى طريقة تصمم بها «كاتدرائيتك» أو أكثر من كاتدرائية. ساعد زملائك على معرفة الكيفية التي اخترت بها «كاتدرائيتك» في مشابهة لكاتدرائيات العصور الوسطى في أوروبا.

وبمجرد أن تكتمل بحوث واستقصاءات مداخل التعلّم، فسوف تقوم المعلمة بوتشارد بتكملة البناء على ما أنجزه الطلاب من نتائج في هذه البحوث، طوال دراسة الوحدة التي ستلي.

فيم كان التمايز؟ قامت المعلمة بوتشارد بتمييز المحتوى من خلال توفير مدى من مصادر البحث لطلابها (لكل مجموعة من طلابها) لدعم كفاءات القراءة المختلفة لديهم. كما أنها قامت بتمييز الأداء من خلال إمداد طلابها بأساليب مختلفة من التفكير في الكاتدرائيات. إن المنتج التعلّمي الذي سيقدمه الطلاب سيوضح ما الذي تعلّموه بصيغ مختلفة. ما يظل ثابتًا – من دون تغيير – لكل الطلاب، هو الحاجة التفكير فيما تعنيه كلمة «كاتدرائية»، وما الذي تكشفه تلك الكلمة عند الناس الذين عاشوا في تلك الحقبة، وعم تمثله تلك الحقبة ذاتها.

كيف كان التمايز؟ كانت الاهتمامات ونموذج التعلّم هما التأكيدان السائدان على حدوث التمايز؛ إذ كان بمقدور الطلاب اختيار موضوع البحث والاستقصاء الذي كان يبدو أكثر تشويقًا ومراوغة بالنسبة لهم، وكان بمقدورهم كذلك أن يتخصصوا في مجال ما من مجالات الذكاءات المتعددة، وأن يتخيروا –أيضًا– ظروف العمل التي تناسبهم، والقيام باختيارات عديدة حول الكيفية التي يعبرون بها عمّا تعلّموه، كما أن المعلم يدعم التمايز الاستعداد لدى طلابه من خلال توفير بعض المصادر والمواد التعليمية في مدى ما من مستويات القراءة.

لماذا كان التمايز؟ بتعريف المعلمة بوتشارد لطلابها بموضوع الدراسة من خلال مدخل الذكاءات المختلفة، ووجهات النظر القائمة على الاهتمامات، استطاعت إدراك نقاط تميز طلابها والوقوف على خبراتهم السابقة. ولذلك، استطاعت المعلمة بوتشارد أن تحسِّن دافعية طلابها ونجاحهم وفهمهم للموضوع نفسه؛ لا سيما الطلاب الذين تختلف اهتماماتهم ونماذج تعلمهم بأساليب مهمة. على الرغم من الأنماط المختلفة لمداخل التعلّم – على أية حال – فإن كل طالب يأتي من مدخل متباين عن بقية المداخل بنتائج بحوثه واستقصاءاته، ببعض ملامح الفَهم العامة المشتركة بين كل الطلاب، لطبيعة الحقبة المقصودة بالبحث (العصور الوسطى في أوروبا) والشعوب التي عاشت تلك الحقبة، وهذا بلا شك سيساعدهم على ربط الحقائق بعضها ببعض وإدراك المعاني الناجمة عن هذا الربط، والمفاهيم والمبادئ المتضمنة في هذا الإدراك في بقية الوحدة.

أنشطة مرتبة (مصفوفة)

تعتبر هذه الأنشطة إستراتيجية مفيدة عندما يريد المتعلم أن يتأكد من أن طلابه – ذوي الدرجات المختلفة من كفاءات التعلّم – يتعاملون مع الأفكار الأساسية، والمعرفة والمهارات الأساسية نفسها. وبمعنى آخر، فإن تراتبية الأنشطة ووصفها فيما يشبه المصفوفة يجعلها إستراتيجية قائمة – بشكل أساسي – على الاستعداد. وعلى سبيل المثال؛ فإن الطالب الذي يجد معاناة في القراءة أو يجد صعوبة في التعامل مع التفكير المجرد (أي التفكير الذي يرتبط بمفاهيم أو قيم أو معانٍ لا يمكن تجسيدها بأشياء ملموسة في الحياة الواقعية – المترجم)، يحتاج إلى تكوين المعاني من المفاهيم والمبادئ المحورية في مقالة أو قصة معطاة. بينما يحتاج الطالب المتميز في أدائه، بشكل يفوق توقعات الصف في الموضوع نفسه، إلى أن يجد تحديًّا حقيقيًّا في العمل مع المحتوى الأساسي نفسه؛ إذ لا يمكن لنشاط ما، ذي معيارية تصلح لجميع الطلاب (مقاس واحد يناسب الجميع – المترجم) أن يكون نشاطًا ذا فاعلية في مساعدة الطلاب الذين يعانون أو بالنسبة للمتعلمين في مستوى الصف للوصول إلى الأفكار المهمة بالنسبة لهم، وليس مفيدًا – أيضًا – في توسيع نطاق الفهم والاستيعاب للطلاب ذوي المعرفة – أو الكم المعرفي – والمهارة المتميزة في مجال الدراسة.

إن استخدام الأنشطة التراتبية أو المرتبة على شكل مصفوفة يسمح لكل الطلاب بأن يركزوا على الكم المعرفي الأساسي، والفهم والمهارات الأساسيين، ولكن بمستويات متباينة من الصعوبة والتعقيد والتجريد، والنهايات المفتوحة والذاتية في الأداء. وبدوام التركيز على النشاط، ولكن بإضافة أنماط متجددة من الإتاحية، على درجات مختلفة من الصعوبة، فإن المعلمة تعظّم المماثلة التي يتوصل إليها كل طالب بالنسبة للمهارات المحورية والفهم الأساسي؛ الأمر الذي يجعل كل طالب – في الغالب – في حالة تحدٍّ واستنفار لطاقاته وجهوده.

وفيما يلي، للمعلم، خطوات تنمية وتطوير نشاط متعدد الطبقات (النشاط المصفوفة) (انظر أيضًا الشكل رقم ٨–٥).

١ - قم باختيار الكم المعرفي وتحديد نوع الفهم والاستيعاب (مفاهيم وخلاصات عامة) وتحديد المهارات التي ستكون محور تركيز النشاط المتعدد الطبقات لكل المتعلمين. وهذه المكونات التي يعرفها المعلم هي عناصر أساسية لمساعدة الطلاب على بناء إطار عملي للمعنى المطلوب.

٢ - فكِّر في الطلاب الذين تخطط النشاط من أجلهم، وقم باستخدام تقييم وصفي (مثل: بطاقات الخروج، والمداخل الصحفية، والواجب المنزلي، والأنشطة الصفية)، يكون ذا صلة بالدرس القادم؛ ليساعدك في فهم مدى استعداد طلابك للموضوع الذي سيدرسونه. أضف إلى إدراكك نقاط ومواطن تميز طلابك، والمداخل الخاصة بالتعلّم لديهم، واهتماماتهم، فهذا الاحتياج بالنسبة لك لن يكون ضمن عملية الأداء، بل يتحتم أن يكون قبلها. عليك، كذلك، أن تفكر في جدة وبراعة ما تقوم به من تقييم وصفي متواصل لطلابك، ودراسة غير نمطية لهم.

٣ - قم بتصميم أو إيجاد نشاط ما، تتوسع فيه الفاعلية، أو اعتمد على نشاط قديم، كان قد حقق نجاحًا ملحوظًا فيما قبل؛ شريطة أن يكون شائقًا، ويتطلب درجة عالية أو مستوى عاليًا من التفكير، وذا تركيز واضح على العناصر، التي ستجعل الطلاب يستخدمون المهارات الأساسية لِفَهم الفكرة الأساسية. وعلى الرغم من أنه يمكن أن تبدأ تخطيطك لأي عدد – ترغب فيه – من المداخل، فإنه من الحكمة أن تبدأ في صياغة وتشكيل مهمة ذات مستوى متقدم؛ حيث إن ذلك يساعد على تحقيق الاستفادة لمدى كبير للغاية من الطلاب، مقارنة بالبداية بمهمة ذات مستوى أساسي أكثر، وتعتمد على عمل بعض التصميمات والتعديلات عند المدخل. عندما تقوم بتصميم تكليف ما لطلاب ذوي مستوى متقدم بداية، ثم تعمد بعدها إلى إيجاد صيغ متعددة من المهمة، ذات درجات متباينة من وسائل الحمل والتوصيل (السقالات؛ أي بمعنى أنها كالجسر الذي يعبر عليه الطلاب، فيحملهم فوقه؛ ليوصلهم إلى الفَهم والاستيعاب – المترجم) لدعم الطلاب الآخرين، فإنك في هذه الحالة أقرب إلى أن توفر لكل الطلاب خبرة تعلمية معقدة ثرية، تركز على تكوين المعاني المطلوبة والفَهم والاستيعاب.

٤ - قم بعمل مخطط بياني لصعوبة وتعقد النشاط. فكر في إيجاد أو قم برسم «سلم»، تكون الدرجة العليا فيه ممثلة للطلاب ذوي المهارة المتميزة جداً، وذوي أعلى درجة صعوبة أو تعقد من الفهم والاستيعاب للموضوع، وتخصص آخر درجة من السلم للدلالة على الطلاب ذوي المستوى المنخفض من المهارة وأقل درجة من الفهم والاستيعاب للصعوبة أو للتعقيد الوارد في الموضوع، ثم اطرح على نفسك هذا السؤال: أين يقع درسك على درجات السلم؟ وبمعنى آخر، هل يمكن بالفعل لنطاق درسك أن يشمل معظم طلابك المتميزين؟ هل من المحتمل أن يتحدى مستوى صفّ الطلاب أم أنه يتحدى فقط هذه المهارات والفهم والاستيعاب، بشكل يجعلها ملائمة لمستوى تأسيسي أعلى درجة؟ وبمجرد أن تحدد موضع درسك على درجات السلم، يمكنك أن ترى مَنْ مِن طلابك يحتاج إلى صيغة أخرى من الدرس.. ومرة أخرى، فإننا نقول: إن البدء بمهمة ذات مستوى متقدم وصعوبة أكبر يجعل منها المدخل الأكثر مناسبة لتطبيق إستراتيجية النشاط المصفوفة.

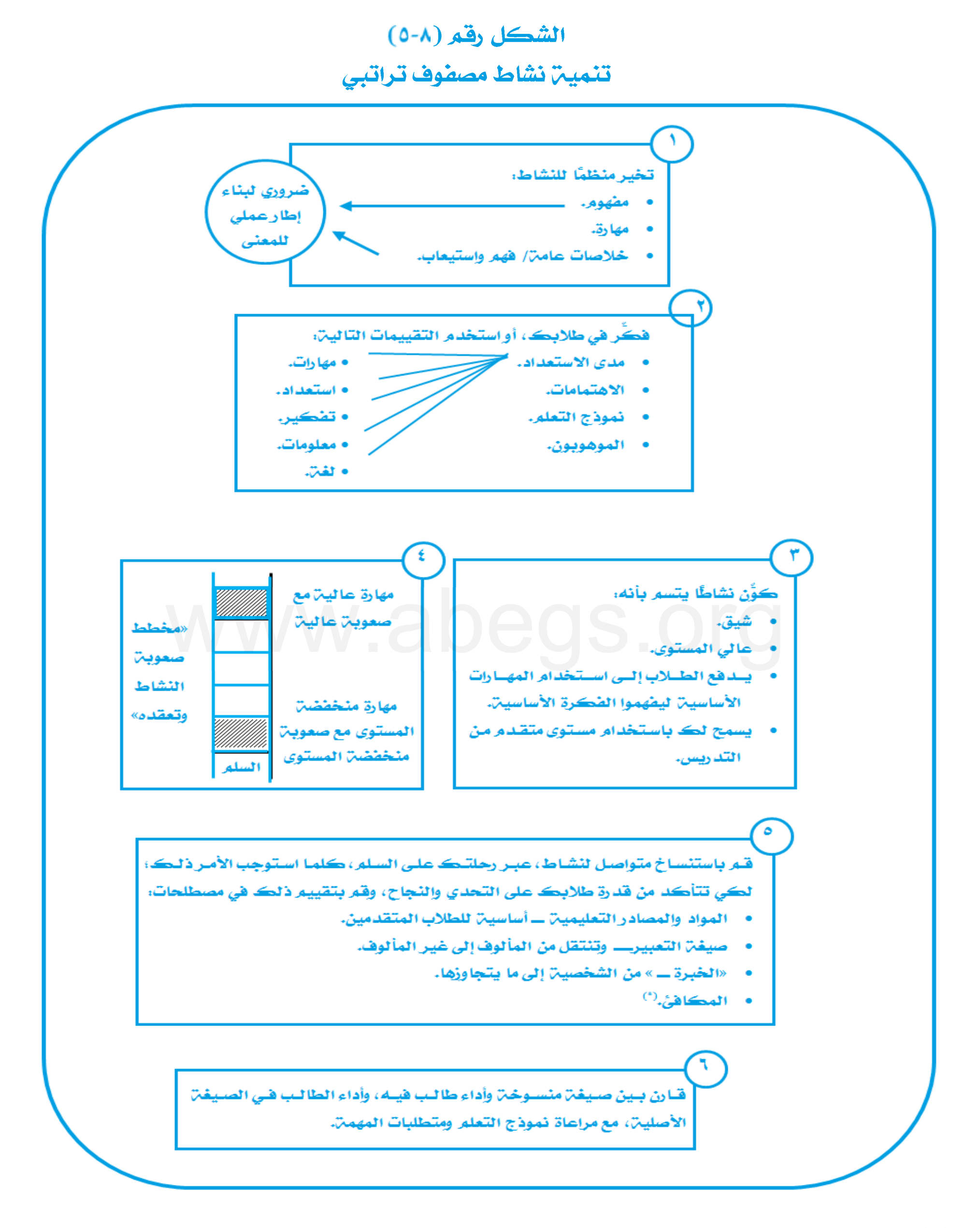
٥ - قم باستنساخ النشاط، طوال سيرك في الدرس – عبر درجات السلم – لكي توفر صيغاً مختلفة من النشاط، تلائم درجات مختلفة من الصعوبة.. ليس هناك رقم سحري قياسي لعدد الصيغ التي يمكن أن تكونها فقد تكون أحياناً صيغتين أو ثلاث أو أربع أو حتى خمس، فكلها تؤدي للوصول إلى مدى عريض من المتعلمين بصورة أفضل. ويجب أن يكشف التقييم الوصفي عن أنماط من احتياج الطالب، الذي يرشد قرارك بخصوص عدد الأنشطة المصفوفة الملائم لمهمة ما خاصة في يوم نوعي أو خاص. إن استنساخ النشاط يحدث عندما تقوم بعمل تباين في المواد والمصادر التي سيستخدمها الطلاب، بدءاً من أكثر المهام قاعدية (نمطية) إلى أكثرها تحدياً، حتى بالنسبة للطلاب الأكثر تميزاً، وكذلك عندما تسمح لطلابك بأن يعبروا عن تعلّمهم بوسائل، تتراوح من وسائل مألوفة إلى وسائل غير مألوفة. ويمكن أن يحدث استنساخ النشاط –أيضاً– عندما تطور مدى من التطبيقات، يبدأ من تطبيقات ذات صلة وثيقة بخبرات الطلاب، وينتقل منها إلى تطبيقات بعيدة الصلة تدريجياً (انظر:

الملحق المرفق بالكتاب، والمناقشة الواردة فيه عن «المكافئ»، والذي له عظيم الفائدة في التفكير في عملية الاستنساخ).

٦ - قم بالمقارنة والمزاوجة بين صيغة منسوخة للمهمة، لكل طالب، اعتماداً على احتياجاته، ومتطلبات المهمة. ويكمن الهدف في عمل مزاوجة بين درجة النشاط من الصعوبة ومعدل تعلّم الطلاب لها حسب استعدادهم، كما يجب أن يكون الهدف كذلك هو توسيع نطاق قدرات طلابك – إلى حد ما – بما يتجاوز منطقة أدائهم السهل من جهة، ولتوفير الدعم اللازم للطلاب لينجحوا في المستوى الجديد من التحدي من جهة أخرى.

الشكل رقم (٨-٥)

تنمية نشاط مصفوف تراتبي



(*) انظر : الملحق المرفق بالكتاب.

المستوى الثامن – علوم: تطبيق الأنشطة المصفوفة على موضوع «الأوزان»

يدرس الطلاب في المستوى الثامن علوم، مع المعلمة لايتنر، الغلاف الجوي. قام الطلاب بعقد مناقشات صفية، وقرأوا مواد تعليمية من الكتاب، وشاهدوا شرائط فيديو، وأكملوا نشاطًا صفيًّا جماعيًّا. إنه من الضروري أن يفهم كل الطلاب ماهية الأوزون وما أهميته للغلاف الجوي. أرادت المعلمة لايتنر من كل طالب أن يكون أساسًا لتشييد كم معرفي إضافي وفهم تام للموضوع.

ولكي تنمي نشاطًا مصفوفيًّا، يبعث على استنفار طاقات الطلاب ويتحداهم، فإن المعلمة لايتنر أجرت أكثر أنواع التقييم حداثة لديها؛ للوقوف على مستوى فَهم الطالب، ووضعت في اعتبارها ما عرفته عن مستويات قراءة طلابها، وكذلك نماذج تعلّمهم المتباينة. واعتمادًا على إدراكها لاحتياجات الطالب، قامت باستنساخ نشاط ما على «الأوزون»، كانت قد استخدمته من قبل، وزاوجت بين الصيغ المختلفة من النشاط لمراعاة الطلاب الفرديين. كانت الصيغ الأربعة المستحدثة من النشاط المصفوفي، تحتوي كلها على العناصر المحورية نفسها، كما يلي:

- سيكون لدى الطلاب بعض المهام الفردية، وبعض المهام الجماعية، التي يتعين عليهم إنجازها.
- سيتلقى كل الطلاب رزمة (مجموعة) من المواد التعليمية المطبوعة عن ماهية «الأوزون» وكيف يعمل وسبب أهميته للغلاف الجوي. تباين المستوى القرائي للمجموعات المختلفة – على أية حال – بدءًا من أقل مستوى قراءة لدى الطلاب إلى أعلى مستوى لديهم.
- سيتعين على كل الطلاب أن يسجلوا ملاحظاتهم بخصوص المعلومات الأساسية في المجموعات التي أخذوها من المواد التعليمية. كذلك، أعطت المعلمة لايتنر بعض الطلاب نموذجًا معدًّا من قبل لصيغة تسجيل الملاحظات؛ ليسترشدوا بها في عملهم. بينما طلبت من بقية الطلاب أن يسجلوا ملاحظاتهم الدقيقة في قائمة الأفكار الرئيسة، كما أنها استعرضت أمام كل طلابها بعض الملاحظات بهدف توضيح الأداء المطلوب لهم.

- سيستخدم كل الطلاب الإنترنت ومصادره المتاحة؛ لتوسيع نطاق فَهمهم لأهمية «الأوزون». ووجهت المعلمة لايتنر طلابها إلى نوعية متباينة من مواقع الإنترنت، التي تتباين في تعقدها وصعوبتها: فبعضها يقدم المعلومات الأساسية، وبعضها يستخدم الأداءات التي يقوم بها المتخصصون، وبعضها الآخر «بين بين»؛ أي يتوسط بين الاتجاهين، وبعضها يستخدم أشكالاً بيانية أو صورًا فوتوغرافية أكثر، أو يستخدم صوت راوٍ يتحدث.. كما نجد أن بعضها باللغة الإسبانية، على أساس أنها اللغة الأجنبية الأولى لدى عدد من الطلاب في صفها. وبالإضافة إلى ذلك، فإنها تشجع صفها على تخصيص «نشرة أخبار خاصة بالصفّ» على موقع خاص بالصفّ على الإنترنت.. ويتوقع من كل الطلاب – بصورة مناسبة – الاستشهاد بالمصادر التي يحصلون عليها، وأن يضيفوا إلى الملاحظات التي يتعلّمونها من المصادر المتاحة لهم على الإنترنت.
- لإظهار فَهم ماهية الأوزون وسبب أهميته للغلاف الجوي، سيعمل كل طالب مع زميلين؛ لإكمال الصيغة نفسها من النشاط؛ إذ سيقومون بالاعتماد على مصادر الإنترنت، وعلى الملاحظات التي يسجلونها؛ لتطبيق ما تعلّموه بالفعل.
- سوف يكون لدى كل الطلاب جمهور واع (زملائهم والمعلم) لمشاهدة أداءاتهم.

وعلى سبيل المثال، طلبت المعلمة لايتنر من المجموعة التي وجدت صعوبة أكبر في التعامل مع المفهوم أن تقوم بكتابة إعلانات، من قبيل الخدمة العامة، يتم لصقها، وتتناول الأخطار الصحية للـ«الأوزون» واستنزافه المستمر. استخدم الطلاب لعمل تلك الإعلانات شعارات، ذات قوافٍ متناغمة (أي كلمات بينها موسيقى في أوائل حروفها أو أواخرها – المترجم) ورسوم لينقلوا أفكارهم عن أهمية «الأوزون»، وكيف أن استنفاده المتواصل، يضعهم في مواجهة مخاطر متعددة، وما الاحتياطات التي يجب أخذها في هذا الصدد.. إن هذه الإعلانات، التي خصصت للخدمة العامة – صممت كذلك لإنتاج شريط فيديو، على أن يكون جمهور المشاهدين له من طلاب المرحلة الأساسية.

بالنسبة للمجموعة، التي كانت ذات مهارة أكثر قليلاً في القراءة وفَهم النصوص العلمية من هذا النوع – بشكل مستقل – فإنها كُلِّفت بعمل دراسة مسحية عن وعي الأقران وفَهمهم لموضوع «الأوزون». استخدم الطلاب بمهارة ملحوظة مسحًا معدًّا من قبل كنموذج

لتصميم الدراسة المسحية المطلوبة منهم، وقاموا بتحليل البيانات التي جمعوها كمادة ثرية للدراسة، كما وضعوا بها بعض التقارير المرفقة التي تبرهن على النتائج التي توصلوا إليها. وقد أوضحت لهم المعلمة لايتنر عدد الأسئلة التي يمكن أن يطرحوها من خلال المسح الذي يؤدونه، وكذلك عدد الطلاب الذين سيقترعون على الدراسة؛ بما يجعل الطلاب قادرين على إدارة الدراسة والتركيز على ما قد تتضمنه من قضايا أساسية. ومثل المجموعة الأولى، فإن نتائجهم سوف تصدر في الموقع الخاص بالصف على الإنترنت، كما ستوضع نسخة منها في النشرة التعريفية التي تصدرها المدرسة عن أخبارها وإنجازاتها. لقد كان لدى الطلاب اختياران: إما أن يعرضوا نتائجهم في أشكال صورية، أو أشكال بيانية، أو قصص، وإما أن يعرضوها في شكل خرائط معرفية. وأيًّا ما كانت الصيغة التي اختارها الطلاب، فإن عليهم ضمان نقل كل من النتائج والتطبيقات إلى غيرهم من الزملاء بالصفّ.

أما الطلاب في المجموعة الثالثة، والذين كانوا – على وجه العموم – ذوي مستوى أعلى من مستوى الصفّ في هذا الموضوع، فكان عليهم كتابة بحث موجه للنشرة التعريفية التي تصدرها المدرسة، عن إلى أي مدى يمكن للنشاط الإنساني أن يتأثر سلبيًّا/أو لا يتأثر بدورة الأوزون في الطبيعة. لقد كان من الضروري دعم كل وجهات النظر بالأدلة الدامغة على ما تذهب إليه كل وجهة نظر منها.

بينما تعرض المجموعة الرابعة من الطلاب لقضية ما إذا كانت مشكلة «الأوزون» تعتبر نتيجة لنشاط الإنسان، على اختلاف أشكاله أم لا. ويعرض كل محاور من الطلاب – محورًا من المحاور النوعية الخاصة بمشكلة «الأوزون» سواء على المستوى البيئي أو على مستوى التنظيم السياسي، مدعمًا بمجموعة من الحقائق الخاصة، المؤيدة لوجهة النظر التي يعرضها. على كل المحاورين أن يتقبلوا – باستجابة واضحة – وجهات النظر المعارضة لآرائهم في العروض المعروفة بإستراتيجية «الرأي/ والرأي الآخر»، والتي تجعل الطلاب – جميعهم – يصلون إلى مستوى فَهم دقيق ومهم عن «الأوزون»، يراعي وجهات النظر المعارضة للآراء التي قدموها. ستقوم المجموعة بإرسال صورة كاملة من المناظرة عن عرض القضية إلى موقع الإنترنت الخاص بالصف وكذلك إلى النشرة التعريفية التي تصدر بالمدرسة.

فيم كان التمايز؟ قامت المعلمة لايتنر بتمييز المحتوى من خلال تقديم الطلاب، من خلال المواد التعليمية المشار إليها على مستويات الانقرائية المختلفة لديهم، وكذلك من خلال الاقتراحات المتعلقة بمواقع الإنترنت المختلفة. أما الذي لم تقم فيه المعلمة لايتنر بالتمايز، فهو الفَهم الأساسي لماهية «الأوزون» ولماذا يعدّ مهمًّا للكائنات الحية، كما أن المعلمة لايتنر قامت بتمييز الأداء من خلال تباين معدل الدعم الذي تقدمه المعلمة في تسجيل الملاحظات، وفي درجة الصعوبة والتعقد، والتجريد، والطبيعة متعددة الأوجه لعروض الطالب وإظهاره لمدى فَهمه. وما لم تقم المعلمة بتمييزه في الأداء، كان متمثلاً في حاجة كل الطلاب لاستخدام المصادر المطبوعة ومصادر الإنترنت، والمعلومات المستخلصة وتنمية الفَهم وتطبيقاته، ومشاركة الطلاب للأقران فيما تعلّموه من قبل.

كيف كان التمايز؟ يركز الدرس ذو الأنشطة المصفوفة – أساسًا – على تمايز استعداد الطلاب. وعلى أية حال، فإن المعلم – أيضًا – يستطيع التعامل مع اختلاف الاهتمامات ونماذج للتعلّم، من خلال تشجيع الطلاب على التوصل إلى افتراض صيغ بديلة للتعبير عمّا يتعلمونه، وتشكيل مجموعات مختلفة الحجم، والسماح للطلاب بأن يعملوا بشكل فردي مستقل، وتوفير مواد تعليمية ومصادر مسجلة، وتباين الوقت المسموح به لتنفيذ المهام.

لماذا كان التمايز؟ كان لدى المعلمة لايتنر هدفان محوريان في تنمية هذا النشاط المصفوفي، أولهما: إنها كانت تريد من كل الطلاب أن يكون لديهم فَهم حقيقي لماهية «الأوزون» وكيف أن غيابه أو وجوده يؤثر في عالمهم.

وثانيهما: إنها كانت تطلب من كل طلابها العمل بجدية؛ لكي ينجحوا في إنجاز وإظهار فَهمهم. إن الحرص الذي يبدو واضحًا في تشكيل النشاط المصفوفي يعظّم الفرصة لتحقيق هذين الهدفين، لكل طالب في الصف. والفائدة الجانبية – المتحققة عرضًا في هذا النشاط – هي أنه بينما كان الطلاب مشغولين في عمل بحوثهم وتطبيقاتهم، كانت لدى المعلمة الحرية للعمل مع المجموعات الصغيرة في القراءة، والفَهم الموضوعي، والكتابة العلمية، واستخدام مصادر الإنترنت، أو تسجيل الملاحظات.

عقود تعلّمية وعقود تشبه الإستراتيجيات

هناك مداخل متعددة لاستخدام عقود تعلّمية وعقود تشبه الإستراتيجيات، ولكن لكل مدخل منها فرصة متاحة للطلاب لأن يعملوا – بشكل ما أو بآخر – باستقلالية على مواد تعليمية متاحة بوفرة، ولكنها ليست بمفردها أو بمعزل عن المكونات الأخرى بالضرورة، وتتضمن كذلك تقييمات تعتمد على معلومات التقييم الوصفي، ذات الصلة بالمحتوى. وفي جوهر الأمر، فإن عقد التعلّم هو اتفاقية، يمكن التفاوض حول بنودها، بين معلم وطالب، يعطي الطلاب بعض الحرية في اكتساب المعرفة المحددة، والمهارات المرغوبة، والفهم والاستيعاب التي يرى المعلم أنها مهمة في وقت محدد. إن عقود تعلّم عديدة وعقودًا أخرى شبيهة بالإستراتيجيات، توفر – أيضًا – الفرص بالنسبة لوضع اختيار الطالب في الاعتبار، ووضع بعض ما تعلمه الطلاب – أيضًا – في الاعتبار. إن العقود يمكن أن تأخذ صورة ارتباطات مألوفة، مثل: «ثلاثية: فكّر – شارِك – نَفِّذ»، والتذاكر التعلّمية (تقوم فكرة التذاكر التعلمية على اعتبار التعلّم رحلة يقوم فيها المتعلم بجولة لاكتساب المعارف والسفر والتطلع والمشاهدة والفهَم، وبقدر اجتهاده ينال تذكرة تحدد له عدد المحطات التي يذهب إليها، بهدف إيجاد الدافعية وتحفيز الطلاب على بذل أقصى جهدهم – المترجم)، ولعبة «بِنْجُو» (هي لعبة تتم بين متسابقين أو أكثر، يعد كل منهم ورقة، عليها مربع، به عدد معين من الخانات يزيد على (٣) خانات في الصف الواحد، سواء كان الصف مائلاً أو عموديًّا أو أفقيًّا – يقوم المتسابقون بملء خانات المربع بأرقام أو أسماء، ويبدأ الحكم وهو شخص متسابق في نطق أرقام مختلفة أو أسماء مختلفة، ويفوز باللعبة الفائز الذي يستطيع إكمال خطّ من الأرقام أو الأسماء، بشكل مائل أو أفقي أو عمودي قبل غيره من المتسابقين، ويمكن تطبيق اللعبة في عقود التعلّم بأن تملأ خانات المربع بالأفكار المهمة أو المفاهيم المطروحة أو المبادئ التي تمَّ عرضها في الجزئية التي انتهى الطلاب للتو من دراستها – المترجم)، وقوائم التعلّم، (وهي تشبه «بنجو» إلى حد كبير– المترجم)، والمفكرات (وقد مرّت بنا من قبل – المترجم) أو أية صيغ أخرى.

وبغض النظر عن الصيغة، فإن عقود التعلّم والعقود التي تشبه الإستراتيجيات تتسم عامة بما يلي:

- افتراض أنها مسؤولية المعلم في أن يجعل أهداف محتوى مهم نوعية وخاصة، وأن يتأكد من أن الطلاب يعملون معه بطريقة تدفع الطالب إلى الأمام قدمًا،
- افتراض أن الطلاب – فيها – يمكن أن يتولوا قدرًا من المسؤولية الذاتية عن تعلّمهم،
- تخطيط المعرفة والمهارات المطلوب ممارستها وإجادتها،
- التأكد من أن الطلاب سيطبقون أو يستخدمون تلك المهارات في سياق (وبمعنى آخر، أنهم سيستخدمون المعرفة والمهارات في استكشاف أو توسيع نطاق فَهمهم).
- تخصيص ظروف عمل نوعية، يتقيد أو يلتزم بها الطلاب أثناء وقت التعاقد (فمثلاً؛ يلتزم الطلاب بمسؤولياتهم، والحدود الزمنية للتعاقد، وأداء الواجب المنزلي، والاندماج في الأداءات الصفية المطلوبة)،
- وضع تتابع إيجابي (فرصة متواصلة للعمل بشكل مستقل) عندما يلتزم الطلاب بظروف العمل ويتمكنون من تحمل تبعات الأداء غير المطلوب والآثار السلبية الناجمة عنه) في حالة عدم التزامهم بالظروف المنصوص عليها في التعاقد.
- إرساء معايير لإنجاز العمل وجودته،
- إدراج توقيع كل من الطلاب والمعلم على التعاقد، ضمن بنود العقد.

المستوى الرابع – فنون اللغة: عقود التعلم المختصة بدراسة الشعر

يدرس طلاب المستوى الرابع، مع معلمتهم هاوي، الشعر. وخلال منهج الدراسة للشعر، الذي يمتد إلى ثلاثة أسابيع، ضمن وحدة لدراسة اللغة، يقوم الطلاب بالتعامل مع مفاهيم، مثل: الإيقاع، الخيال، واختيار الكلمات، والوصف الحسّي. ولأداء ذلك سيتعامل الطلاب مع المبادئ التالية:

- الشعر يساعد القراء على فَهم عالمهم وتقديره.
- الشعر يتسم بإحكام اللغة وقوة دلالاتها.
- الشعر يساعد القراء على رؤية العالم من حولهم، وإعادة التفكير فيه.

سوف يمارس الطلاب مهارات، مثل: استخدام الكلمات الإيقاعية، وتفسير الأخيلة والأفكار المستخدمة، واستخدام الاستعارات والتركيبات المجازية والترقيم.

أحيانًا، تلقى المعلمة هاوى تدريسًا جماعيًّا للصفِّ لتعرفهم بالمصطلحات المستخدمة في الدراسة (مثل: الاستعارة، والتشبيه، والإيقاع: الوزن – القافية)، ولتجعل طلابها يتعرفون إلى الأشكال الشعرية المختلفة للقصائد (مثل: الشعر الهزلي "الذي يتكون عادة من مقطع شعري مُقَفّى، ويتكون على الأقل من بيتين، ويتحدث أحيانًا عن شخص، يكون اسمه إحدى القافيتين الواردتين في البيتين"، وينطبق هذا على الشعر الإنجليزي فقط – المترجم)، والشعر الغنائي الذي تتراوح فيه أبيات القصيدة من (٣) إلى (٧) أبيات، والشعر الخماسي (قصيدة تتكون من مقاطع، كل مقطع منها يتكون من خمسة أبيات، ويفصل بين المقاطع شطر بيت متكرر طوال القصيدة – المترجم)، و(مقطوعات شعرية أخرى محبوكة). ويقوم الطلاب – في صفّهم – بالعمل معًا لاستكشاف أعمال الشعراء ولاختبار المبادئ الثلاثة الرئيسة، التي سبق التنويه عنها. أحيانًا، يعمل كل الطلاب مع النشاط نفسه، كتمرين على إيجاد التشبيهات، التي تصف الناس والأشياء في الصف. وفي أوقات أخرى، يعملون على نشاط مشابه، مثل: ممارسة مزدوجة، يقوم فيها الطلاب بإضافة علامات ترقيم إلى القصائد. وفي هذه الحالة، تحدد المعلمة هاوي قصائد مختلفة تقوم على أساس التعقد وصعوبة القصيدة ذاتها، ومهمة الترقيم، ومهارة الطلاب في تفسير الشعر.

يتم استكمال جزء أساسي من الشعر (محور الدراسة) أثناء تنفيذ بنود تعاقد التعلّم. وتستخدم المعلمة هاوي عقدين مختلفين من عقود التعلّم (انظر شكلي ٨– ٦، ٨– ٧)، يضم كلاهما مشابهة أو قدرًا من التماثل، من دون التطابق، في العناوين أو المضامين التي تحملها القصائد. ويضم كلا العقدين تفسيرًا موجزًا، للمهمة التي يتعين على الطلاب إكمالها، أثناء دراسة وحدة الشعر، كما أن كلاهما (العقدان) يؤكد ملكية الطالب وضرورة تقديمه للتغذية الراجعة من خلال تشجيع الطلاب على تنمية وتطوير مهامهم الذاتية بأنفسهم، أو إعادة أداء المهام التي يفضلونها بشكل خاص. إن تصنيفات عقد التعلّم تنص على وجود نظام لحفظ الملفات بالصف، تحفظ فيه الأداءات التي أنجزها الطلاب.

وفي ثلاث مرات أسبوعيًّا، أثناء دراسة الوحدة يكون لدى الطلاب عقد جزئي، تحدد فيه مهام كل لقاء على حدة، وتسجل الإنجازات بعد ذلك في الملفات المحفوظة بالصف..

ويقوم الطلاب بفحص الدوائر والمربعات (انظر شكلي ٨– ٦، ٨– ٧) باستمرارهم في إنجاز المهمة، مع ملاحظة أن تلك الأيقونات لها استخدام إضافي؛ إذ يتم الاتفاق على أن الطلاب الذين يعتبرون حديثي العهد بكتابة أو تفسير الشعر، سيستخدمون صيغة التعاقد من خلال الدوائر فقط (الشكل رقم ٨–٦)، بينما يستخدم الطلاب المتفوقون وذوو الأداء المتميز في كتابة الشعر وتفسيره صيغة التعاقد من خلال المربعات، (الشكل رقم ٨–٧). إن استخدام رموز مختلفة يجعل الأمر أكثر سهولة بالنسبة للمعلم ليدرك – من خلال نظرة سريعة، على الدوائر أو المربعات – طبيعة التعاقد الدال بدوره على مستوى الطالب.. وقد لا يبدو الطلاب بتركيز كاف أو إدراك واعٍ باستخدام الرموز المختلفة بصورة تدل على الكفاءة.

تقوم المعلمة هاوى بتصنيف مستوى طلابها، على خريطة التعاقد، سواء العقد الجزئي حسب كل جزء يدرسه الطلاب من الوحدة، أو العقد الكلى عقب انتهاء الوحدة بأكملها، ويتم ذلك بثلاث طرق:

أولاها: يحصل الطلاب على تصنيف يعتمد على كيفية جودة الأداء الذي يعملون به (مثل: لديه هدف/ يعمل بثبات نحو تحقيق الهدف، يلتزم بقواعد العمل وشروطه)، وثانيتها: يلقى المعلم الضوء على أحد التكليفات أو تكليفين من مجموع تكليفات كل طالب لمساعدته في الإكمال والدقة والجودة، وثالثتها: يختار كل طالب قطعتين شعريتين؛ لتكونا جزءًا من ملف الإنجاز الإلكتروني للصفِّ في الشعر، والتي يتم تقييمهما من قبل الطالب ذاته، وقرين له، والمعلم؛ طبقًا لقائمة فحص الجودة التي يتم تعليقها في الصف، لكل نمط شعري من الأنماط التي استخدمها الطلاب. وقد يقوم الطلاب بمراجعة أداءاتهم اعتمادًا على التغذية الراجعة، الواردة من القرين والمعلم، قبل طرحها نهائيًّا وإرفاقها بملف الإنجاز الخاص بالصف، كما أن القطع المرفقة بالملف قد تتضمن انعكاس الطالب (آراءه) في العمل، وقد تضم رسومًا أو صورًا فوتوغرافية، ذات علاقة بالأشعار المنتخبة.

الشكل رقم (٨-٦)

تعاقد تعلم خاص بالشعر

كوِّن آلة الإيقاع ○ استخدام قوائم التهجي الخاصة بك، كطريقة للبدء في المهمة.	**استخدم آلة الإيقاع التي كوَّنتها** ○ اكتب قصيدة، تماثل إيقاعاتها الإيقاعات التي يكتبها شل سيلفرشتاين.	**اكتب قصيدة مطرزة** ○ كن متأكدًا من أن إيقاعاتك بها جناس.
اكتب ○ خماسية (وقم بمقارنتها بخماسية أخرى، لكاتب اشتهر بكتابة هذا النوع من القصائد).	**استعن ببرمجيات الكمبيوتر** ○ استخدم رسومًا جاهزة على الحاسوب، لتصور تشبيهًا واستعارة وحديث مونولوج ذاتي، وسجلها على قائمة الصف.	**اكتب عن نفسك** ○ استخدم كلمات وصفية جيدة في قصيدة ما؛ لتساعدنا على معرفة شيء ما مهم عن نفسك.
فسِّر ○ «كيف تتناول (تفهم) قصيدة ما».	**اكتب بحثًا عن شخص مشهور** ○ سجل ملاحظاتك، مستخدمًا منظمًا بيانيًّا للسيرة الذاتية لهذا الشخص المشهور.	**كوِّن رسمًا للقصيدة** ○ ابحث عن قصيدة تحبها، كنا قد قرأناها قبل ذلك، أو قرأتها أنت وأعجبتك. حاول أن ترسم معانيها.. اكتب عن سبب الرسوم التي قمت بها.
○ **اختيار الطالب** # 1	○ **اختيار الطالب** # 2	○ **اختيار الطالب** # 3 ....

الشكل رقم (٨-٧)
نموذج آخر لتعاقد تعلّم خاص بالشعر

كوّن آلة الإيقاع ☐ استخدام قوائم التهجي الخاصة بك، والقاموس كوسيلة للبداية.	**استخدام آلة الإيقاع علي كوّنتها** ☐ اكتب قصيدة عن شيء ما، يجعلك تضحك أو تبتسم.	**اكتب قصيدة مطرزة** ☐ كن متأكداً من موسيقى الشعر الذي تكتبه والمحاكاة الصوتية بين مفردات يوحي لفظها بمعناها.
اكتب ☐ قم بتنقيح مفردات قصيدتك (وراجعها مع قصيدة أخرى تحمل الإيقاع نفسه).	**استعن ببرمجيات الكمبيوتر** ☐ استخدم رسوم الكمبيوتر الجاهزة لتصور تشبيهاً أو خيالاً أو مجازاً ألفته في القصيدة.	**اكتب عن نفسك** ☐ استخدم لغة وصفية تشخيصية جيدة، وصوراً لتكتب قصيدة تساعدنا على فهم شيء مهم عن شخصيتك.
فسّر ☐ «برعم كامن».	**اكتب بحثاً عن شخص مشهور** ☐ سجل ملاحظاتك بطريقة منظمة، واكتب قصيدة توضح ماذا تعلمت في هذا التكليف.	**كوّن رسماً للقصيدة** ☐ أعثر على قصيدة تحبها، لم نقرأها في الصف من قبل. ارسم القصيدة بطريقة تساعد القارئ على فهم معناها، واكتب عن سبب رسمك لها بهذا الشكل.
☐ **اختيار الطالب** # 1	☐ **اختيار الطالب** # 2	☐ **اختيار الطالب** # 3 ....

إن كلتا الصيغتين من التعاقد (انظر الشكلين ٨– ٦، ٨– ٧) تعطي الطلاب خبرة ممارسة مهارات غير مترابطة (منفردة)، مثل: العمل مع مواطن الجمال في القصيدة (التشبيه/ الاستعارة/ المجاز/ الجناس/ الوزن/ القافية – المترجم) وتفسير المعاني الواردة بها.. كما أن الصيغتين تمنحان الطلاب الفرصة لأن يتعاونوا مع بعضهم البعض، وأن يسخروا تلك المهارات في تكوين قصيدة أو في كتابة الشعر. إن الاختلافات الواردة في الأداءات المبنية بالصيغتين تشير إلى اختلافات في درجات استعداد الطلاب؛ فمثلاً كتابة خماسية هو تكليف أكثر مباشرة مقارنة بكتابة كلمات بها محاكاة صوتية، وقد كانت إيف ميريام في أدائها لجزئية «كيف تتناول (تفسر) قصيدة أكثر كفاءة وتوضيحًا عمّا فعلته ناوشي كوري ياما في أدائها للتكليف الجزئي في «البرعم الكامن». وعلى الرغم من ذلك، ففي كلتا الحالتين، استطاعت الطالبتان تفسير القصيدتين بشكل جيد.

ثمة طريقة أخرى، يمكن للمعلم بها التركيز على اختلافات الاستعداد لدى الطلاب، من خلال تقديم التوجيهات والإرشادات التي تعالج تلك الاختلافات إلى حد بعيد. فعلى سبيل المثال؛ التعليمات المصحوبة بدوائر في صيغة التعاقد التعلّمي، تطلب من الطلاب أن: يقرأوا القصيدة بإدراك ووعي كاملين، ويقوموا بعمل رسم توضيحي لما فَهموه، ثم يلخصوا مضامين القصيدة، ثم يكتبوا ما الذي تعنيه القصيدة أو ما الذي يمكن أن يتعلّمه الآخرون منها.. بينما التعليمات المصحوبة بمربعات في صيغة التعاقد، تطلب من الطلاب قراءة عبارة «البرعم الكامن» ثم توضيح المقصود منها، ودلالاتها في توضيح سيرة الشاعر الذي كتبها، وفي تفسير شعره الذي يكتبه. كما يمكن أن يطلب من الطلاب كتابة قصيدة مماثلة عن الشعر، أو عن موضوع ما آخر، يمكن أن تستخدم فيه الاستعارة والتشبيه كما استخدمهما الشاعر في قصيدته.

لدى طلاب المعلمة هاوي حماس متقد عن الحرية والمسئولية اللتين تعهد بهما المعلمة إليهم في تخطيط الوقت اللازم لاستكمال أداءاتهم، واتخاذ القرارات المتعلقة بـ«الأداءات اليومية، وتحديد اليوم المناسب لتلك الأداءات». كما أن المعلمة هاوي تستمتع بالحرية التي

يمنحها إياها التعاقد، والتي تسمح لها بعقد لقاءات فردية مع الطلاب في الشعر أو في جوانب أخرى من الأعمال التي تحتاج منها إلى اهتمام.

فيم كان التمايز؟ تسمح التعاقدات التعلّمية للمعلم بأن يقوم بالتمايز في: المحتوى (أنواع القصائد التي ستتم كتابتها وتفسيرها، ومصادر المواد التعليمية المختلفة)، والأداء (التوجيهات المختلفة). ولا زال كل الطلاب يعملون تطبيقاتهم (أداءاتهم) على المفاهيم والمهارات الأساسية نفسها.

كيف كان التمايز؟ حسب استخدام المعلمة هاوي لهذه العقود (التعاقدات)، فهذا الاستخدام يسمح بالتمايز من حيث: الاستعداد لدى الطلاب (قصائد مختلفة، توجيهات ومواد تعليمية متباينة)، والاهتمام (المهام التي يختارها الطالب سواء في الدوائر/المربعات)، ونموذج التعلّم (اتخاذ الطلاب للقرارات المتعلقة بتوقيت وكيفية تنفيذ المهام).

لماذا كان التمايز؟ تسمح العقود للطلاب بأن يندمجوا في دراسة الشعر على مستوى التعبير البلاغي، الذي يحسن من درجة المماثلة فيما بينهم، بما يجعل كل طالب يشعر بأنه في موضع تحدٍ، وأنه قادر على اجتياز هذا الموضع. والأكثر من ذلك، أن توازن التدريس الجماعي للصف مع العقود وأداءاتها يطرح خليطًا أو مزيجًا جيدًا من توجيهات المعلم ومحورية الطالب.

الذهن (العقل) الثلاثي الأبعاد

تقوم إستراتيجية العقل ثلاثي الأبعاد على أداء روبرت ستيرنبرج (١٩٨٥م، ١٩٨٨م، ١٩٩٧م) الذي افترض وجود ثلاث «حالات نفسية» من الأداء، تمتلكها كل الوظائف والعمليات التي تؤديها الكائنات البشرية وتستخدمها في الحياة اليومية، كما أنه يقترح – أيضًا – أن ثمة أناسًا، ستكون لديهم تفضيلات في أداءات ما، أو نقاط قوة في واحد أو اثنين من هذه الذكاءات، عن أن تكون نقاط تميز في الذكاءات الثلاثة آنيًا. هذه الذكاءات الثلاثة، هي: *الذكاء التحليلي* (مثلما يتضح في الذكاء الدراسي والذي يتم تشخيصه من الجزء إلى الكل، والوسائل الخطية، والطرق التتابعية للتعلّم)، *والذكاء العملي* (تطبيق واقعي – حياتي

بهدف التعلّم، يتم تشخيصه من خلال استخدام الكم المعرفي في سياقات جوهرية)، *والذكاء الإبداعي* (ويتم تشخيصه بمهارة تخيل حل المشكلة، والإبداع والتفكير خارج الصندوق (حدود الدراسة الصفية، بأساليب مفيدة). إن السماح للطلاب بأن يتعلموا ويعبروا عن تعلّمهم في المجالات المفضلة لديهم يزيد الإنجاز (جريجورينكو وستيرنبرج، ١٩٩٧م؛ ستيرنبرج، توف وجريجورينكو، ١٩٩٨م).

إن استخدام (العقل) ثلاثي الأبعاد في الصف المدرسي يبدأ – بشكل نمطي – برسم الخطوط الكبرى، حيث يجب أن تساعد الأهداف التعلّمية للنشاط الطلاب على الإجادة والإتقان. يقوم المعلم – عندئذ بتنمية – مهمة تحليلية، ومهمة أدائية، ومهمة إبداعية (أو اختيارات لكل تصنيف) والتي سينتج عنها تقدم ملحوظ في إنجاز الطلاب للأهداف، بغض النظر عن اختيار المهمة. وكما هو الحال في شأن العمل المتميز، ينبغي على الطلاب أن يفَهموا المهمة، وظروف العمل المناسبة للمهمة، وأهداف التعلّم التراتبية، ومعايير النجاح. إن إستراتيجية الذهن (العقل) ثلاثي الأبعاد مناسبة بشكل خاص للتمايز من حيث الاستجابة إلى نماذج تعلّم الطلاب، ولكن أنشطة إستراتيجية العقل الثلاثي الأبعاد يمكن – أيضًا– تعديلها وتصحيحها لتواجه استعداد الطلاب والاحتياجات القائمة على الاهتمامات.

المستوى العاشر – الأحياء: مهام العقل الثلاثي الأبعاد لدراسة الخلية البشرية

كان الطلاب في مادة الأحياء مع المعلم ألفيرو يعملون – لمدة أسبوع – في دراسة بنية ووظيفة الخلية البشرية، والآن، كونه أصبحت لديهم بعض من الخلفية المتعلقة بالموضوع، فقد بدأ المعلم ألفيرو بتنمية مهمة للعقل ثلاثي الأبعاد؛ ليساعد طلابه على أن يعكسوا الطبيعة التكافلية لخلية ما. وكنتيجة للمهمة، أراد المعلم من طلابه أن يعرفوا أسماء ووظائف أجزاء الخلية، وأن يفهموا أن خلية ما هي عبارة عن نظام ما، تترابط أجزاؤه، وتكون قادرة على أن تحلل العلاقات البينية لمكونات الخلية ووظائفها، ويمثلون فَهمهم بصورة واضحة ومفيدة وشائقة ومعاصرة.

إنه (المعلم) يقوم بتعريف طلابه بالمهام بملاحظة أن الناس يتعلمون – أحيانًا – بأفضل الطرق، التي تبدو طبيعية ومفيدة لهم بشكل أكثر. كما أنه يوضح لهم أنه بسبب أن الطلاب يميلون إلى أن يكونوا أفضل الحكام على تحديد المدخل الأكثر فائدة لتعلّمهم، فإنهم سيكونون قادرين على اختيار هذا المدخل من بين خيارات متعددة، بمجرد أن يتوصل الصفّ إلى فكرة ما مهمة، وكذلك يقوم المعلم ألفيرو بتوضيح أن أهداف التعلّم متماثلة لكل مهمة على حدة.

يضع المعلم ألفيرو قائمة بالمهام (انظر: الشكل رقم ٨–٨) تتضمن مهمة تحليلية واحدة، ومهمة عملية واحدة، ومهمتين إبداعيتين (إحداهما تؤكد الإبداع البصري أو المرئي/ الملموس، والثانية عبارة عن خيار يؤكد الإبداع اللفظي). ويشعر المعلم ألفيرو بأن هناك طلابًا – في صفه – يشعرون بانجذاب نحو إحدى المهمتين الإبداعيتين، ولا يشعرون بذلك نحو المهمة الأخرى.

تنتاب المعلم ألفيرو الدهشة، وهو يشاهد الطلاب يعملون؛ إذ يرى اندماجهم في العمل إلى أقصى درجة ممكنة، وأن أفكارهم استطاعت اقتناص الفَهم والاستيعاب الرئيسين وتدل على فَهم المهمة المطلوبة بوضوح، وفي نطاق عريض من الوسائل المتباينة. ويهتم المعلم ألفيرو – بشكل خاص – ببعض الأداء الممارس من قبل الطلاب الذين يختارون أكثر المهام الإبداعية تلمسًا وإدراكًا. وبينما يستخدم بعض الطلاب مصطلحات صغيرة، بسيطة، لوصف الخلية، فإن هناك طلابًا آخرين يستخدمون أشياء كبيرة، مثل قطع الأثاث؛ للتعبير عن هذا الوصف، ويظل آخرون – ممن يختارون تلك المهمة – راغبين في الاستعانة بأقرانهم؛ لإيجاد نموذج للخلية وتوضيح وظائفها، وتكوين حوارات بين أجزاء الخلية؛ للتعبير عن وظائفها من خلال أداء تمثيلي لزملائهم في الصف – حيث يعبر كل زميل عن جزء من الخلية، في الصف أو المدرسة.

عندما يكمل الطلاب عملهم، فإنه يدعهم يتشاركون في سياق مجموعتين صغيرتين: الأولى، مع طالبين آخرين ممن يقومون بالمهمة نفسها التي قامت بها المجموعة، والمجموعة

الثانية – عندئذٍ – مع طالبين آخرين، ممن يقومون بالمهام الأخرى. وقد وجد المعلم ألفيرو أنه يبدو على الطلاب حصولهم على إدراك أعمق للفَهم عند المشاركة مع المجموعة الأولى، وأنه قد تمَّ حصولهم على إدراك أوسع نطاقًا للفهم؛ كنتيجة للمشاركة مع المجموعة الثانية. وفيما بعد، أثناء العام الدراسي، لاحظ ألفيرو أنه لم يقم من قبل بدراسة عام كهذا العام؛ حيث تميز الطلاب بفهم رائع لبنية ووظيفة الخلية، ودام معهم ذلك فترة طويلة، وكانوا قادرين على نقل الرؤى والأفكار، التي كونوها عن الموضوع إلى أنظمة أخرى، قاموا بدراستها – فيما بعد – في المنهج.

فيم كان التمايز؟ في هذا الدرس، قام المعلم ألفيرو بتمييز الأداء – من خلال إتاحة الفرصة لطلابه ليدركوا معنى وجود أجزاء للخلية، ومعنى العلاقة التكافلية التي تحكم نظام الخلية.

كيف كان التمايز؟ إن إستراتيجية الذهن ثلاثي الأبعاد تسمح للطلاب بالوصول إلى مدخل التعلّم بأساليب مختلفة. ولذلك، فإنها إستراتيجية موجهة – خصيصًا – للاختلافات الواردة في نموذج التعلّم لدى الطلاب.

لماذا كان التمايز؟ أراد المعلم ألفيرو أن يطرح على طلابه اختيارًا بخصوص الكيفية التي يتوصلون بها إلى الأفكار المتعلقة بالخلية كنظام وكيفية التشارك فيها. ولأن المداخل الثلاثة (الأول/ الثاني/ الثالث في الذكاءات التي تحدثنا عنها من قبل) تقود إلى المخرجات التعلمية نفسها، بما يعتبر أفضل من تخصيص مدخل من المداخل الثلاثة للطلاب؛ فقد طلب ألفيرو من طلابه اختيار المدخل الذي يجدونه أكثر تشويقًا بالنسبة لهم. يشعر الطلاب بحرية الأداء بالطريقة التي تبدو أكثر إثارة ومتعة، والتي يستفيدون فيها بمشاركة زملائهم وأقرانهم في خبراتهم التعلمية، سواء ممن اختاروا المدخل نفسه، أو ممن اختاروا العمل في أي مدخل من المدخلين الآخرين.

شكل رقم (٨-٨)
تكليف ثلاثي الأبعاد (ذهنيًّا) في مادة الأحياء

الاسم:	
لقد قمنا بدراسة تركيب الخلية البشرية ووظيفتها. ومن أجل استكشاف الطبيعة التكافلية بين أجزاء الخلية، عليك باختيار أحد الخيارات الواردة فيما يلي:	
الخيار الأول (تحليلي)	استخدم إستراتيجية «السبب/النتيجة» أو أية صيغة أخرى، يمكنك أن تنمي بها إظهار كيف أن كل جزء من خلية ما يؤثر في الأجزاء الأخرى منها، ويؤثر كذلك في أداء الخلية ككل. استخدم القوائم والجداول، وعلامات التوجيه والإرشاد، والرموز الأخرى، التي ترى أنها مناسبة؛ لكي تتأكد من أن شخصًا ما، يفتقر إلى إدراك الكيفية التي تعمل بها الخلية، سيكون – بعد دراسة عملك – قادرًا على إدراك هذه الكيفية بشكل جيد.
الخيار الثاني (عملي)	انظر إلى العالم المحيط بك، أو العالم الخارجي، بحثًا عن الأنظمة التي يمكنها أن تخدمك، كمحددات عن أعضاء الخلية في حواراتها للتعبير عن أداءاتها (تعبير «الأفضل» يدل على الأمر الأكثر وضوحًا والأكثر تفسيرًا). توصل إلى طريقة لجعل هذه الحوارات واضحة ومرئية لجمهور المشاهدين من أقرانك (يمكن استخدام الكارتون أو الملصقات الدالة على كل جزء من أجزاء الخلية – المترجم). تأكد من أنه سيكون لدى أقرانك فَهم أكثر وضوحًا وثراءً عن كيفية عمل الخلية، عندما يشاركونك في أدائك. كن واثقًا من تأكيد كل من الأمرين: الوظائف الفردية لكل عضو من أعضاء الخلية ومكوناتها ككل، والعلاقة التكافلية التي تربط بينها.
الخيار الثالث (فراغي/ملموس)	لا يعتبر استخدام مصطلح «حشو» مناسبًا لوصف بنية الخلية أو وظائفها في صفنا. ومن ثم، فإنه لتأكيد معنى التكافل بين أجزاء الخلية، فإنه ينبغي عليك أمران: أولهما اختيار مصطلح مناسب للتعبير عن التكافل، وثانيهما اختيار مصادرك ووسائلك التعليمية بحرص لاكتشاف شيء ما مهم عن الخلية وأجزائها، والعلاقة التكافلية بين هذه الأجزاء.. لا بد من أن يحقق أداؤك انبهارنا ويثير اهتمامنا.
الخيار الرابع (إبداعي – لفظي)	كوِّن قصة تساعدنا على فهم الخلية كنظام ذي تكافلية، واجعل ممثليك أو شخوصك تقوم بأدوار أجزاء الخلية، قم بتكوين حبكة القصة، والتهيئة، وحتى الصراع المحتمل حدوثه بين هذه الشخصيات. استخدم خيالك والتفضيلات السردية (يمكن إضافة شخصية الراوية مثلاً أو مؤثرات صوتية إذا أتيحت – المترجم)؛ لتساعدنا على الوصول إلى رؤى ثابتة لمفهوم التكافل بين أجزاء الخلية البشرية، باعتبارها نظامًا متميزًا.

إستراتيجيات أخرى تنتخب التمايز

ثمة عدد وافر، لا يحصى، من الإستراتيجيات التعليمية (التدريسية) والإدارية، التي تدعو المعلمين إلى تفتيت فصولهم إلى وحدات تعلّمية أصغر. وعلى الرغم من أن كل الوحدات تدعو إلى التعلّم الصفي – الجماعي، فإنها في الوقت نفسه تنتخب تقسيم الصفّ إلى تقسيمات فرعية، اعتمادًا على استعدادات الطلاب واهتماماتهم ومداخلهم إلى التعلّم؛ بما يمكن المعلم من أن يفكر في التنويعات والاختلافات الحادثة في احتياجات الطلاب. إن تشكيل هذه المجموعات يجب أن يؤكد أن كل الطلاب يعملون بكامل اندماجهم في مهام ذات مستوى عالٍ، يركز بشكل واضح على المحتوى الأساسي، ويؤكد كذلك أن كل الطلاب يؤدون مهامهم بانتظام في نطاق اختلافاتهم عن أقرانهم.

وفيما يلي، نستعرض معًا عددًا بسيطًا من تلك الإستراتيجيات المتعددة التي تدعو إلى التمايز وتنتخبه، وعليك كمعلم أن تضيف إلى هذه القائمة الإستراتيجيات الخاصة بك والمفضلة لديك؛ إذ يجب أن تكون هذه القائمة لا نهائية، كما يجب أن تنمو وتزداد كلما أصبحنا أكثر خبرة في تكوين فصول ذات استجابية أكاديمية أفضل. وفي الحقيقة، فإنه يمكننا القول – غالبًا – إن الإستراتيجيات التي يخترعها المعلمون هي الإستراتيجيات الأفضل والأكثر ملاءمة للطلاب ولمجالات دراستهم، أكثر من الإستراتيجيات التي يستعيرونها من مصادر أخرى.

التدريس لمجموعة صغيرة

من الطرق المؤثرة والفاعلة لمواجهة الاحتياجات التعلمية المختلفة لدى الطلاب، تبرز إستراتيجية «التدريس لمجموعة صغيرة» كواحدة من الإستراتيجيات القوية، في التدريس والأداء أو المناقشة. عندما تظهر ملاحظات المعلم والتقييم الوصفي لطلابه أن هناك بعض الطلاب ذوي مستوى التحصيل الضعيف، وأنهم متأخرون عن اللحاق بأقرانهم، ويفتقرون إلى كفاءة الأداء في المحتوى الأساسي، وكذلك إلى المتطلبات الأساسية لدراسة ذلك المحتوى، وإلى القدرة على فَهم واستيعاب الكيفية أو الأسلوب المناسب للتعامل مع هذا المحتوى.. بل إنه

يمكن أن ينطبق ذلك على الطلاب ذوي المستوى المتقدم، الذي يفوق معدل سير الصفِّ في تعلّم المحتوى الأساسي، ولهذين النوعين من الطلاب، يكون التدريس لمجموعة صغيرة – كإستراتيجية – قادرًا على أن يمنح المعلمين وسيلة بسيطة ومباشرة لإعادة التدريس، وإمداد الطلاب بممارسة مركزة تحت إشراف فاعل، وتوضيح مواطن سوء الفَهم لديهم، وتوسيع نطاق كفاءاتهم. إن إستراتيجية «التدريس لمجموعة صغيرة» مفيدة – أيضًا – في إيجاد الصلات المعتمدة على اهتمامات الطلاب بين كل من الكم المعرفي الأساسي، والفَهم والاستيعاب، والمهارة.

ببساطة، هناك بعض الطلاب الذين يتعلمون بشكل أفضل، ويمارسون بأداء أكثر فاعلية ونشاطًا في مجموعات صغيرة تحت توجيه المعلم، مقارنة بتعلمهم في الصفِّ بأسلوب جماعي. إن استخدام المجموعات الصغيرة يمكن أن يكون مصدرًا مفيدًا – أيضًا– للتقييم الوصفي للمعلم، كما أن لقاءات المجموعة الصغيرة لا تحتاج إلى أن تكون طويلة من حيث المدى الزمني، ولكنها تحتاج إلى أن تكون مركزة على الخطوات التالية في التعلّم بالنسبة لطلاب ذوي نوعية خاصة، بما يجعلهم قادرين على المضي قدمًا في تحصيلهم المعرفي واستيعابهم ومهارتهم بشكل أكثر فاعلية وتأثيرًا؛ كنتيجة لمساهمتهم في إعداد المجموعة الصغيرة وتهيئتها. إن «التدريس لمجموعة صغيرة» مهم – أيضًا – بالنسبة للطلاب، الذين لا يشاركون في هذه الإستراتيجية في وقت محدد، إذ إنه يمكنهم – عند معاودتهم الاشتراك – من الاطلاع على مدى إنجاز العمل في أداء المهام، والقيام بما عليهم من تكليفات؛ لا سيما عندما يكون المعلم منشغلاً مع طلاب آخرين.

إستراتيجية الدمج

تشجع إستراتيجية الدمج *أو المناهج المدمجة* (ريس، بيرنز، ورينزولي، ١٩٩٢م) المعلمين على تقييم الطلاب قبل بداية وحدة ما من الدراسة أو قبل تنمية/تطوير مهارة ما. إن الطلاب الذين يؤدون بشكل جيد في التقييم – القبلي (أي يستطيعون الاستيعاب بشكل صحيح لما يقارب ثلاثة أرباع المحتوى)، لا يجب أن يواصلوا أداءهم على ما يعرفونه بالفعل. وبالاعتماد على مرحلة الدمج ذات الخطوات الثلاث، يقوم المعلمون بتوثيق: (١) ما الذي يعرفه الطلاب

بالفعل (والدليل على ثبوت تلك المعرفة لديهم فعليًّا)، (٢) ما الذي يوضحه التقييم القبلي بخصوص الطلاب الذين يفتقرون إلى المعرفة المطلوبة بخصوص الموضوع أو المهارة (والخطط اللازمة لمعرفة الكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب تلك الأشياء)، و(٣) خطة للاستخدام ذي المعنى والباعث على التحدي فيما يتصل بالوقت، الذي «سيشتريه» الطلاب؛ لأنهم بالفعل يعرفون الكثير عن الموضوع أو المهارة. إن الدمج يبدأ بتركيز على استعداد الطالب، وغايات تحتاج إلى تأكيد اهتمامات الطالب.

لوحات الاختيار

وهي إستراتيجية مناسبة تمامًا للتعامل مع اختلافات الاستعداد والاهتمامات فيما بين الطلاب. يقوم المعلمون بوضع تقييمات متغيرة في جيوب ثابتة على لوحات الاختيار (تشتمل تلك اللوحات على ثقوب واسعة، يضع فيها المعلمون تلك الأوراق الخاصة بالتكليفات – المترجم)، ثم يطلب المعلم من الطالب أن يقوم باختيار الأداء من صف خاص من صفوف اللوحة؛ حيث يكون المعلم – مسبقًا – قد حدد الهدف المطلوب للطالب من القوائم التي سيختار منها، والتي تركز أساسًا على احتياجات الطالب. بالنسبة للطلاب صغار السن، الذين لا يستطيعون القراءة، يمكن أن يتم تكويد البطاقات أو ترميزها باستخدام أيقونات أو ألوان متفق عليها، أما بالنسبة للطلاب الأكبر سنًّا، فإن البطاقات يمكن أن تكون عليها كلمات تخصص المهمة أو تعيِّن المجال، أو الحيز المقصود الأداء فيه من الصفِّ. وعلى أية حال، تعطى تعليمات كاملة وواضحة بالمهمة المطلوب في المكان الذي يقصده الطالب بعد الاختيار، وليس عند لوحة الاختيارات. بطريقة أو بأخرى، فإن لوحات الاختيار تسمح للمعلم ببساطة «بتوجيه حركة المرور» (تقصد المؤلفة أنها طريقة تحقق انسيابية في اختيار المهمة وكيفية تنفيذها ومكان تنفيذها بما لا يوجد تلك الحالة من التداخل أو التدافع أو الارتباك بين الطلاب – المترجم).

حلقات نقاشية ومنتديات أدبية

تعدُّ هذه الحلقات والمنتديات (دانيليز، ٢٠٠٢م) مدخلاً تعليميًّا يتخذ من الطالب محورًا له، لمناقشة القصص التي يقرأها الطلاب في المجموعات الصغيرة أو تلك المناقشات المتعلقة بالقصص التي يقرؤونها. وهذه الإستراتيجية مخصصة لتحسين فَهم الطلاب لتلك الأعمال

الأدبية، ولتطوير مهارات الطلاب في المجالات المتعلقة بالقطع القرائية وفَهمها بما يمكنهم من الإجابة عن الأسئلة التي تليها بشكل صحيح، والقدرة على تحليل النصوص، والقدرة على القيام بالتعبير الشفهي المطلوب، وكذلك القدرة على ممارسة الإدراك الواعي، وقيادة المناقشات الهادفة من نطاق المعلم إلى الطلاب. وبصورة نمطية، يقوم الطلاب باختيار الكتب التي سيقرؤونها ويناقشونها، ومن ثم تتباين هذه الكتب والمناقشات فيما بين المجموعات التي يقسم إليها الطلاب. يؤدي كل طالب دورًا محوريًّا (مثل): ميسِّر النقاش [أي الذي يقوم بتيسير إجراء النقاش كترتيب المحاورين، والاستماع وطريقة طرح الأسئلة، وتدوين النقاط المهمة – المترجم]، والقائم بتسجيل وقائع النقاش بإيجاز، والقائم بالربط بين فقرات النقاش، وباني الكلمات، والباحث عن النصِّ) في منتديات ونقاشات الأدب، ويتم تبادل الأدوار – بمرور الزمن – بين الطلاب. يتلقى الطلاب أوصافًا محددة بالتوقعات المنوطة بالدور الذي يقومون به، وأوصافًا كذلك للمؤشرات والمحددات المتعلقة بالمناقشة. إن فكرة الدوائر والمنتديات الأدبية يمكن تطويعها بسهولة لأي مادة دراسية أو لأي نوع من الكتب المدرسية.. كما أنها مرنة؛ إذ يستطيع المعلمون تخصيص أو تحديد نصوص مسبقًا، أو السماح للطلاب باختيار النصوص (على الرغم من أن الاختيار يعدُّ جانبًا مهمًّا من التشكيل الأصلي للمفهوم) إن تدوير الأدوار وتبادلها بين الطلاب أو التحديد المسبق للأدوار يعتمد على اهتمامات الطالب ومناطق تميزه... إلخ.

منشار المنحنيات

هو إستراتيجية تعاونية ذات مراحل ثلاثة، متضامنة ومتكاملة مع بعضها البعض (يمكن الرجوع إلى الموقع الإلكتروني: www.jigsaw.org لمزيد من التفاصيل). وهذه المراحل الثلاث كما يلي:

(١) يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالموضوع أو الفكرة التي ستقوم مجموعات «منشار المنحنيات» فيها بالاستكشاف وترسيخ (تثبيت وتحديد معالم) توجيهات العمل والشروط التي ينبغي على المجموعات الالتزام بها، بالشكل الذي يجعل الطلاب قادرين على تعرّف ما الذي سيحتاجون إليه للقيام بهذه الإستراتيجية وأدائها بشكل ناجح وعلى أكمل وجه.

(٢) يتقابل الطلاب في نمطين من المجموعات: مجموعات «القاعدة الأساسية»؛ حيث يقومون بمناقشة التوجيهات والمواد التعليمية اللازمة للمهمة التالية، ثم المجموعات التي ستعمل مع بعضها البعض، كفريق، لتعلّم الجوانب المختلفة المشكلة للموضوع الذي تمَّ تكليفهم بالبحث عنه ومعرفته (خلال المنحنيات التي يسير فيها المنشار؛ حيث تقصد المؤلفة بالمنشار منهج البحث عن المعلومات والمفاهيم وتحقيق الفهم والاستيعاب، وتقصد بالمنحنيات المصادر اللازمة وآليات منهج البحث للوصول إلى المعلومات والمفاهيم – المترجم). تضم كل مجموعة – بشكل مبدئي – العدد نفسه من الطلاب في أي مجموعة أخرى؛ إذ إن المهمة – إجمالاً – تحتاج إلى كل الأطراف المشتركة في كل مجموعة، ثم إلى أطراف المجموعات كلها فيما بعد (إذا قامت بعض المجموعات بضم عضو إضافي، فإن عضوين من كل مجموعة من تلك المجموعات تعمل في الموضوع نفسه الذي يخصُّ المجموعات كلها). وبمجرد أن تبدأ مجموعات «القاعدة الأساسية» في تحديد أهدافها وأدائها بوضوح؛ فإنهم ينقسمون إلى ما يسمى بـ«مجموعات الخبرة» (أو «مجموعات الدراسة»). بالنسبة لـ«مجموعات الخبرة» يستخدم الطلاب المصادر المطبوعة، وشرائط الفيديو، أو المصادر الإلكترونية (مصادر الإنترنت)؛ للبحث عمّا يتعلق بالموضوع أو القضية التي يتمُّ بحثها. وبصورة نهائية، يقوم أعضاء من إحدى مجموعات الخبرة بمناقشة ما تعلّمه الطلاب، والتشارك في المعلومات والرؤى، بما يجعل كل طالب قادرًا على الاستفادة من عمل بقية الطلاب، كما يستفيد بقية الطلاب من عمله.

(٣) يعود الطلاب في مجموعات الخبرة أو الدراسة» إلى مجموعاتهم «القاعدة الأساسية»، ويتشاركون معها فيما تمَّ تعلّمه مع أقرانهم الذين تعلّموا الجوانب الأخرى للموضوع. وهذا في الغالب أمر مفيد ومساعد للطلاب في أن تكون لديهم آليات التسجيل والتنظيم والانعكاس على ما تمَّ تعلّمه بالفعل، من عملهم وعمل الأقران، كما أنه مفيد للمعلم في أن يتابع أداء الطلاب، من خلال مناقشة صفية جماعية، تقوم بتحديد الأفكار والمعلومات المهمة للموضوع.

إن إستراتيجية «منشار المنحنيات» تسمح بتمايز الاستجابة للاستعداد لدى الطلاب، من خلال المصادر المختلفة، اعتماداً على لغة الطالب ومستوى قراءته والموضوعات المحددة من حيث درجة صعوبتها، وهي إستراتيجية تسمح كذلك بالتمايز من حيث اهتمامات الطلاب، بجعل الأمر ممكناً للطلاب في أن يعملوا في مجموعات الخبرة، استناداً إلى جوانب الموضوع، الأكثر ملاءمة أو قابلية بالنسبة لهم.. إن ظروف وشروط الأداء التي تصاحب إستراتيجية «منشار المنحنيات» تسمح بالأداء الفردي بالقدر نفسه الذي تسمح به بالأداء الجماعي.



إن بعض الإستراتيجيات التدريسية مرن للغاية، ويمكنها الإيفاء بنوعية مغايرة لكل من المحتوى واحتياجات الطلاب. وعلى سبيل المثال؛ فإن عقود التعلّم يمكنها أن تساعد المعلمين على مواجهة استعداد واهتمامات الطالب أو نموذج التعلّم لديه، وذلك يمكن أن يكون مفيداً في تمايز المحتوى والأداء أو المنتج. وبعض الإستراتيجيات الأخرى يمكن أن توظف في أداء وظيفة أكثر تخصصاً. إن الحصول على المفهوم، على سبيل المثال؛ هو أقرب سبيلاً لمساعدة المعلمين على مواجهة احتياجات الاستعداد المتباين لدى الطلاب، الذين لا يكون لديهم بالفعل استيعاب للمحتوى الذي تمَّ تعريفهم به أول الأمر. وبعض الإستراتيجيات التدريسية كذلك – على سبيل المثال: التدريس لمجموعة صغيرة، أو ورش العمل المصغرة – هي آليات صفية عملية، تتطلب الحد الأدنى من استعداد المعلم وإعداده، ويمكن أن تستخدم غالباً في الانتفاع من التعلّم. وهناك كذلك إستراتيجيات أخرى – على سبيل المثال: الدراسات المدارية، والدراسات المستقلة (الذاتية) أو نقاط الإدخال (المداخل) – تقدم آلياتها للاستخدام العارض (العابر)، والذي غالباً ما يتطلب توسيع نطاق استعداد المعلم لتطبيقه في تدريسه. ثمة هدف لدى المعلم – بمرور الوقت – يتركز في تطوير وتنمية حقيبة تعليمية من الإستراتيجيات الممتدة التطبيق والأدوات والنتائج، والتي تيسِّر التدريس، وتحسن التعلّم، في أي نقطة أو مرحلة في دائرة التعلم التي تحدث في فصولنا.

الفصل التاسع

كيف يجعل المعلمون التمايز
يؤتي ثماره؟

يسبب الطلاب أثناء أدائهم لتكليفاتهم أنواعًا مختلفة من الضوضاء.. يتحدثون مع بعضهم البعض.. يقيسون الأشياء ويحاولون تجميع أفكار أو صور ما إلى بعضها البعض لاستكمال الفكرة الرئيسة أو اللوحة الكاملة.. يقومون بإحداث خليط هائل من الأصوات المتداخلة والمتقاطعة مع بعضها.. ومما لا شك فيه أن هذه المسألة من الأمور التي يمقتها مساعد المشرف الإداري (ما يقابل مشرف الدور أو مسئول النظام عن الجهة أو المبنى الذي يوجد به الصف – المترجم) ويحرص على أن يتجنبها دائمًا.. والحق أن نشاطهم هذا قد يعكس مدى اندماجهم فيما يؤدونه، ولكنه – من ناحية أخرى – يعكس كذلك حقيقة غير مريحة أو مقبولة، وهي أن هناك بعض الطلاب الذين يؤدون أعمالهم أسرع من غيرهم.. ومن ثم، فإن الخطو الرشيق المنتظم يمكن للمعلم – فقط – القيام به، عندما يقوم بتهيئة وتحديد معدل التعلّم بشكل واقعي، طوال رحلة التعلّم كلها، ومن دون أن يتجاوز حدود الممكن (ومن دون أيضًا أن تصل إلى حدود الترهل والتقصير في تغطية المقررات المطلوبة بالشكل الذي يحدثه التمايز – المترجم).

تيودور سايزر،
مقتبسة من «مدرسة هوراتشي»

عند هذه النقطة، فإننا سوف نركز بشكل كبير للغاية على القضايا ذات الصلة بمناهج التمايز، والتدريس المتمايز، وعلى الكيفية التي يمكن بها لكل من التقييم والبيئة أن يدعما هذين المسْعَيَيْنِ (تمايز المناهج وتمايز التدريس). إن الإيقاع التدريسي والخطوات المتبعة والأداء، التي تشكل جميعها الإدارة الصفية، هي التي تحدد نوع السياق المتبع في الصفّ، الذي تستطيع من خلاله كل العناصر الأخرى أن تتكامل في فاعلية وكفاءة، أو ذلك السياق الذي يقيد هذه العناصر ويحول بين أن تنطلق بكل طاقتها وجهدها نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

ومن ثم، فإنه إذا كانت المناهج والتدريس بمثابة القلب والأضلاع للتعليم الجيد ذي المغزى، فإن الإدارة الصفّية هي بمثابة الجهاز العصبي، لا تقوم بالحياة بوظائفها بالشكل المطلوب. لذا، فإن هذا الصفّ يركز على الإدارة الصفّية التي تدعم التدريس المتمايز، والذي يأتي كناتج طبيعي متميز وبارز لفلسفة هذه الإدارة.

صور مدرسية

لدينا جميعًا صور عن الكيفية التي «يتم» بها التمدرس؛ فالوالدان لديهما صورهم الخاصة بهم، منذ حوالي ثلاثة عشر عامًا، عن تلك الأيام التي قضوها في المدرسة. وكمعلمين، فلدينا صور مختلفة عن المدرسة: تتعلق بحياتنا المدرسية، التي أعقبتها فترة الاحتراف والتدريب الذي تلقيناه في بداية رحلة التدريس داخل الصفوف. كما يكوّن الطلاب صورهم عن المدرسة، يومًا فيومًا، طوال رحلتهم السامية ليكونوا متعلمين.

إن أفلام الكارتون والأفلام السينمائية والتليفزيون والإنترنت والكتب، كلها وسائل تغذي الصور التي نكونها عن المدرسة. وكقاعدة، فإن هذه الصور، تحتكم في غالبيتها إلى صور صفوف المقاعد والمعلم، الذي يقف في مقدمة الصفّ، يشرح لطلابه.. بينما الطلاب يجلسون في سلبية – من دون تفاعل حي – فهم إما كسالى أو غير مستقرين، يتململون في مقاعدهم – وقد رسخت هذه الصورة أمدًا طويلاً في أذهاننا جميعًا – أو أغلبنا – عن المدرسة. وكانت هناك صور محدودة عن المدرسة، تلك التي أمدتنا برؤية صائبة عن المدرسة، ارتبط أغلبها بالصفوف التي تمَّ التمايز فيها، كاستجابة إلى احتياجات تعلّم الصغار.

وللأسف، لم تعد هناك طريق آمنة ضد الفشل، يمكن معها – بشكل أكيد – ضمان وإتقان مداخل التدريس والتعلّم؛ ذلك أن الوعي الجمعي المشترك (ومناهج البحث المختلفة) تخبرنا بأنه سيكون من الأكثر فاعلية وتأثيرًا أن يرتبط البحث عن الطريق الآمنة مع الطلاب الحاليين. وعلى الرغم من أن هذا الصف لا يستطيع توفير كل الإجابات الممكنة عن تساؤلاتنا، إلا أنه يطرح خطوطًا إرشادية واسعة النطاق لأولئك، الذين يبحثون عن طرق أكثر أملاً، وواعدة ومبشرة بشكل أفضل عن التخطيط من أجل التعلّم، ومن أجل أن نكون روادًا في الصفوف المتمايزة.

أعد نفسك للبداية

إذا كان الصف المتمايز الذي يتسم بطبيعة اتخاذه من الطالب محورًا للتمايز حديث العهد بالنسبة لك، فنحن نقدم لك – فيما يلي – عددًا محدودًا من الاقتراحات، التي تساعدك على توجيه تفكيرك وتخطيطك صوب ذلك الاتجاه. وهذه الاقتراحات – في تشكيلها الأكبر – يتسم بكونها عملية وذات فاعلية؛ لأن ذلك هو ما تحتاج إليه عند بدء شيء ما جديد بالنسبة لك، كما أنها – أيضًا– بعض من أكثر الاقتراحات انعكاسًا، ودوامًا في التأثير والفاعلية.

قم بمراجعة وفحص فلسفتك (وجهة نظرك) بخصوص الاحتياجات الفردية

يبذل المعلم الجديد جهدًا قاسيًا لتنفيذ الصف المتمايز، وقد عكس أحد هؤلاء المعلمين ذلك الرأي في قوله: «إن تمايز التدريس ليس إستراتيجية، بل إنه أسلوب للتفكير في كل ما تفعله عندما تقوم بالتدريس، وأن تفكر كذلك في كل الطلاب عندما يتعلمون».. ولم يكن قول المعلم صحيحًا فحسب، ولكن رؤيته – أيضًا– تطرح إرشادًا مهمًّا للغاية؛ فبدلاً من التركيز الأولي على ما يفعله المعلم في الصفّ لـ«يتحكم» في الطلاب، فإن التركيز لا بد من أن ينصب على تفكير المعلم في التدريس والتعلّم المؤثرين والفاعلين، ثم يفكر بعدها في الأساليب والوسائل، التي يمكنه القيادة بها (وليس «التحكم») بالمعني توجيه طلابه إلى تكوين الصف الذي يهدف إلى العمل من أجل الجميع (توملينسون وإيمبو، ٢٠١٠م). وفيما يلي بعض الأسئلة التي تشكل لك نقطة البداية:

- ما الأمر الأكثر إدراكًا بالنسبة لك: أن تفعل معظم العمل المؤدى في الصفّ أم تجعل طلابك هم العاملون الأساسيون والمفكرون الأساسيون؟ ولماذا؟
- هل الأمر يبدو لك أكثر نفعًا أن يحتاج كل طالب في صفّك إلى الكتاب نفسه وموقع الإنترنت نفسه، ومسألة الرياضيات نفسها، ودرس الرسم نفسه، أو الواجب المنزلي نفسه؟ أم أن يظهر الطلاب نقاطًا مختلفة من الاستعداد للقراءة والرياضيات والرسم وكل شيء آخر يتعلمونه في المدارس؟ لماذا تقول ذلك؟
- هل يبدو أن كل الطلاب يتعلمون بالطريقة نفسها أو بمعدل التعلّم نفسه؟ أم يؤدون بعض الأداءات بشكل مختلف وبمعدل تعلّم متباين مقارنة بالآخرين؟ كيف تعرف ذلك؟
- هل تعرف المزيد عن طلابك بالتحدث إليهم أو بالتحدث معهم؟ ولماذا؟

- هل يصبح طلابك متعلمين مستقلين في الصفّ؛ حيث إنهم يخبرون المعلم دائمًا بما ينبغي عليهم أن يؤدوه؟ أم أنهم يصبحون مستقلين عندما يعطيهم المعلمون – بصورة منظمة – مزيدًا من المسؤوليات عن التعلّم، ويدرسون لهم كيف يستخدم الاستقلال في الأداء بحكمة ووعي؟ ولماذا؟
- هل يهتم المتعلمون بأن تكون لديهم خيارات عمّا يتعلمونه؟ وكيف يتعلمونه؟ هل يهتم طلابك بذلك كثيرًا أم قليلاً؟ ولماذا الحالة بهذا الشكل؟
- هل نصبح أكثر دافعية لأن نمضي قدمًا، عندما نحاول أن نصل إلى طموحاتنا أم عندما يتعلق الأمر بإنجازات تفوق هذه الطموحات؟ ولماذا الإجابة التي ستختارها؟
- وعلى وجه الإجمال، هل أنت أكثر فاعلية وكفاءة عند التدريس لمجموعة صغيرة من الطلاب والأفراد؟ أم تكون أكثر فاعلية عند التدريس الجماعي للصف؟ ولماذا؟
- هل التعلّم أكثر خصوبة وأبقى تأثيرًا وأطول دوامًا عندما يغدو بلا معنى؟ أم عندما يكون له معنى؟ كيف عرفت؟
- هل من الأكثر جدوى للطلاب أن يعملوا في ظل تهيئة وإعداد يساعدان على إنجاز الأداءات والعمليات الروتينية؟ أم أن يعملوا في ظل تهيئة وإعداد يثريان جو التنافس والتكافل؟ ما دليلك على إجابتك؟

أضف الأسئلة الخاصة بك – إلى الأسئلة السابقة – والمتعلقة بتدريسك؛ حيث يجب أن يكون هناك دعم لا محدود لهؤلاء الطلاب ولتدريسهم. وفي النهاية، يمكنك إدراك حقائق عن صفّك، يمكن أن ترشد خياراتك، وأنت تخطط للتدريس. إن معرفة ما تؤمن به من آراء سوف يساعدك – أيضًا – على أن تشعر براحة أكثر وثقة أكبر في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها عليك طلابك وزملاؤك ورؤساؤك الإداريون وعائلات طلابك عن سبب تدريسك بالكيفية التي يتم بها تدريسك فعلاً.

ابدأ صغيرًا

كما هو الحال مع الطلاب، فإن المعلمين جاهزون لدرجات متفاوتة من التحدي. وهناك مدرسون عديدون ينجحون في البدء في تمايز التدريس مع تغييرات معايرة بدقة ومحدودة للغاية.

ابدأ عملية التمايز بالتدريس الجماعي لكل طلابك؛ للقيام بالنشاط «الرئيس/الوتد»؛ ذي المغزى، الذي يمكن أداؤه بشكل فردي، وبصورة صامتة (غير جهرية).. وهذا النشاط يمكن أن يكون كتابة صحفية، وقراءة حرة، وأنماطًا لغوية من لغة أجنبية، وعملاً مكتبيًّا في مادة الرياضيات، أو تكليفات برسوم معينة. إنه شيء مفيد ومهم لكل الطلاب لأن يعملوا على أسس منتظمة تقريبًا خلال فترة واحدة من العام على الأقل. وقد يبدو في الأمر شيء من التناقض الواضح في أن نبدأ التمايز، من دون التركيز على الاختلافات بين الطلاب، ولكن عندما تسأل كل الطلاب أن يتعلموا كيف يعملون – بصورة مطلقة – بشكل هادئ، اعتماداً على نشاط محوري واحد (أو أكثر)، فإنك بذلك تمهد الطريق لتقسيم الطلاب إما بشكل فردي أو إلى مجموعات صغيرة للقيام بمهام أخرى، بينما يظل هناك طلاب آخرون يستمرون في أداء النشاط المحوري المتوقع بشكل سلس وكفء.

وقد ترغب – بشكل مبكر – أن تطلب من بعض الطلاب أن يعملوا في النشاط المحوري، بينما يعمل طلاب آخرون في مهمة مختلفة، قد لا تتطلب – أيضًا – نوعًا من الحوار أو التعاون.. وهذا يقدِّم للفكرة القائلة: إن الطلاب لن يقوموا دائمًا بالعمل نفسه. إنك بذلك توفر جوًّا، يفضي بك إلى التركيز على الأداء الفردي، وتأكيد كل طالب لذاتيته في الأداء.

عندئذ، عليك أن تجرب مهمة تمَّ تمايزها لفترة محدودة من الوقت. في مدرسة ابتدائية – على سبيل المثال – يمكن أن تبدأ بحصة عن فنون اللغة، يتم فيها التدريس لكل طلاب الصف، ويقرأ فيها الطلاب المادة القرائية نفسها من «صناديق القراءة» المخصصة لذلك. بعد عشر دقائق من أداء القراءة الذي قام به الطلاب، والتي تمَّ تمايزها من خلال الاستعدادات المختلفة لدى الطلاب للقيام بذلك، بعد ذلك يمكنك أن تستدعي كل الطلاب إلى ركن القراءة؛ للاستماع إلى قصة ما معًا، ثم مناقشتها بعد ذلك مناقشة صفّية جماعية.. وفي منتصف حصة تاريخ، في مدرسة وسطى، يمكنك أن تبدأ بمناقشة جماعية للصفِّ، واستخدام كل الطلاب لمنظم بياني للمقارنة بين فترتين أو حقبتين تاريخيتين مختلفتين. وطوال آخر عشر دقائق من الحصة، اطلب من طلابك أن يقوموا بعمل أحد المدخلين إما في ملفات توثيق تعلّمهم أو في مقالات صحفية شخصية، ويمكن أن يكون المدخلان

إما على أساس مستويات مختلفة من الصعوبة، أو على أساس مجالين مختلفين من مجالات الاهتمامات الخاصة بالطلاب.

إن البداية «صغيرًا» على هذا النحو تعتمد على مدخل بارز «فكِّر» في مقابل «اغرق»؛ إذ تعتقد أن طريقك للنجاح لا يتم من دون الغرق في خضم تحديات عديدة للغاية. إنك تدرس لطلابك – أيضًا– خطوة فخطوة، كيف ينجحون في صف ذي أداء مستقل، يتخذ من المتعلم محورًا له.. وليس من الحكمة أن تطلب منهم أن يفرضوا سيطرتهم ويتمكنوا من إدارة أداء عمليات روتينية نمطية لا حصر لها، قد لا يكون الطلاب مستعدين لها بصورة كافية.

ليكن نموك بطيئًا – ولكن احرص على دوامه

إنه من الأفضل أن تقوم بأداء أشياء قليلة ومحدودة بصورة جيدة (بدلاً من القيام بأشياء عديدة وبصورة تفتقر إلى الجودة – المترجم). عليك أن تضع أهدافًا لنفسك وترتبط بها ارتباطًا وثيقًا، بعد أن تتأكد – تمامًا – من أنها أهداف منطقية ومعقولة. وكما هو الحال مع الطلاب، فإن المعلمين ينمو أداؤهم بشكل أفضل، عندما تكون الأعمال المطلوبة ذات قدر محتمل من التحديات. إن الانتظار حتى تصبح ظروف العمل مثالية أو إلى أن تتأكد من نفسك وقدراتك يفضي إلى الكسل واللامبالاة ولا يفضي إلى النمو. وعلى الجانب الآخر، فإن محاولة تجربة القيام بأشياء عديدة، قبل أن تسنح لك الفرصة لأن تفكر فيها بعمق يفضي بك إلى الإحباط والفشل. وفيما يلي بعض البدايات الصغيرة حقًا، ولكنها مميزة، وربما تؤتي معك ثمارًا جيدة. عليك أن تلتقط منها بداية أو اثنتين، كأهداف لك طوال العام:

- سجل ملاحظات متعلقة بطلابك كل يوم.. سواء على حاسوبك أو على ورق. وكن واعيًا بما يحقق نتائج طيبة، وبما لا يحقق نتائج طيبة، ومع أي نوعية من المتعلمين.
- قم بتقييم طلابك قبل أن تبدأ في تدريسهم مهارة ما أو موضوعًا ما. قم بدراسة نتائج التقييم القبلي وتطبيقاتها بالنسبة لك ولطلابك.
- فكِّر في كل ما يفعله الطلاب (مناقشات، مداخل صحفية، مراكز، منتجات تعليمية، امتحانات شفهية، واجب منزلي) كمؤشرات دالة على احتياج الطالب، وليست كدرجات توضع في ملف التصنيف الخاص به.

- كون درسًا متمايزًا لكل صفّ دراسي.
- اعمل على إيجاد مصادر متعددة لجزأين من الأجزاء الأساسية في مناهجك. وعلى سبيل المثال، عليك أن تضع في اعتبارك استخدام كتب مدرسية متعددة، وكتب مساعدة، أو مصادر من على الإنترنت، حسب مستويات الاستعداد المتباينة (من أداء أساسي إلى أداء ممتاز تمامًا)، وشرائط الفيديو، أو شرائط صوتية، تدرك أنها تدعم نمو الطالب؛ بما يجعله يحقق النجاح.
- قم بإرساء معايير الصف من أجل النجاح في المهام أو المنتجات التعلّمية. وبعدها، قم بالعمل مع الطلاب لإضافة معايير شخصية إلى قوائمهم. يمكنك أن تضيف معيارًا واحدًا أو اثنين لكل طفل، اعتمادًا على ما تعرفه عن مواطن تميز الطالب واحتياجاته.
- أعط طلابك اختيارات أكثر فيما يتعلق بكيفية الأداء، وكيفية التعبير عن التعلّم، وأي أنماط الواجب المنزلي هي التي تحقق نتائج طيبة (بشكل عام: الاختيارات المصممة جيدًا – وليست العشوائية – هي التي تحقق نتائج أفضل).
- قم بتطوير أو تنمية واستخدام عقد تعلّم لمدة يومين على أساس أن يخصص اليوم الأول منهما للتصنيف القبلي لأداءات الطلاب، ويحرر عقد تعلّم آخر لمدة أربعة أيام، يخصص اليوم الثاني منهما للتصنيف البعدي لهذه الأداءات نفسها.

إن هذه الاعتبارات السابقة هي مجرد جزء من فيض من الاحتمالات التي لا تحصى ولا تعد. والفكرة هي التزامك كمعلم بالنمو. لذا، عليك أن تحاول شيئًا ما جديدًا، وأن تعكسه على ما تعلمته بالفعل من الخبرة، وأن تطبق هذه الرؤى على الخطوة الجديدة التالية.

الرؤية المتعلقة بالكيفية التي يبدو بها النشاط

غالبًا ما يتوقف أبطال الرياضة في فعاليات الأولمبياد المختلفة قبل أدائهم حدثًا ما؛ إذ يغلقون أعينهم، ويرون أنفسهم في مخيلتهم وقد أنجزوا المنافسة.. إنهم بصريًّا يستوضحون

القنطرة التي سيعبرونها، ويجعلون السماء تقفز، ويكملون الغطس في أعماق سباقات السباحة.. إن هذه البرهة من التخيل والرؤية وشحذ الهمة فكرة جيدة بالنسبة للمعلم في الصف المتمايز أيضًا.

خذ وقتًا كافيًا، بالنسبة لك، قبل بداية اليوم، لتسأل نفسك: كيف تريد أن يبدأ النشاط المتمايز؟ ما الذي تريد أن ترى كيفيته وهو ينمو؟ وما الكيفية التي ينبغي أن يصل إليها؟ فكّر ما الخطأ الذي يمكن أن نستمر في ارتكابه، طوال الطريق؟ ثم خطّط لمنع هذه الأشياء غير الصحيحة (الخطأ) من الحدوث. قم بتدوين الإجراءات المطلوبة لنفسك، وكذلك قم بكتابة التوجيهات التي سوف تعطيها للطلاب. بطبيعة الحال، لن يمكنك أن ترى كل شيء عالق في قاع النهر، ولكنك سوف تكون أفضل وأفضل في المرة الثانية من الأداء والتخمينات، وعند تكوين الخطط، وعند إعطاء توجيهات ناجحة. وفي المراحل المبكرة على وجه الخصوص، فإن فرص نجاح التمايز الهادف إلى تحسين الأداء تكون أقل من فرص التمايز الهادف إلى تصميم الرقصات.

خذ خطوة واحدة للخلف وقم وفكر

وبينما تؤدي عملك، ماضيًا في طريقك، مستخدمًا الصف الدراسي المتمايز، عليك أن تتأكد من أنك تفكر في الأمر جيدًا؛ إذ إننا عندما نجرب شيئًا ما جديدًا، يتعين علينا أن يكون لدينا الوقت لأن نتأمل ما يحدث ونرى انعكاس ما أديناه، قبل أن نمضي قدمًا في الخطوة التالية. ومن ثم، فقد تطرح على نفسك الأسئلة التالية:

- أي من طلابي يندمجون – بشكل واضح – في التعلّم؟ ومَن لا يندمجون؟ ولماذا؟
- ما الدليل الذي لديك على أن كل طالب قد استوعب وفهم أو «اقتنى» ما تأمل أن يقتنيه من الدرس (أي أصبح ما فهمه الطالب في حوزته وضمن ممتلكاته – المترجم)؟ هل تحتاج إلى دليل أكثر لأن تجيب عن هذا السؤال؟
- بم تشعر نحو تقديمك للنشاط أو الدرس أمام طلابك؟
- بأي صورة من الصور، جاءت بداية النشاط أو الدرس كما تمنيت؟ هل حاد الأمر عن الطريق المرسوم له؟ كيف؟ ما الذي أتى بنتائج طيبة للطلاب؟ وما الذي لم يحقق ذلك، عندما بدأ الطلاب في العمل؟ هل كانت توجيهاتك واضحة؟ هل كان من

السهل الوصول إلى المواد والمصادر والوسائل التعليمية المطلوبة؟ هل خصصت وقتًا معينًا لتحرك الطلاب في الصف (إلى: المراكز/المحطات/تكوين جماعات صغيرة)؟ هل خصصت دعمًا وتعزيزًا للوقت المحدد للعودة من الأماكن التي يتحركون إليها؟

- وبمجرد أن يبدأ نمو النشاط أو الدرس، واتجاهه في المضي قدمًا، عليك أن تسأل: إلى أي مدى يحافظ الطلاب على تركيزهم؟ إذا كانت هناك نقطة ما، لم يكن فيها التركيز متقنًا أو على الوجه المطلوب، هل يمكنك تحديد السبب في ذلك؟ وإذا احتفظ كل طالب من طلابك بتركيزه على نحو طيب، فلماذا مضت الأشياء على هذا النحو؟ كيف يؤدي التدريس الجماعي دوره في الصفّ؟ هل يحتاج أي من الطلاب إلى الجلوس في مكان مختلف من الصفّ؟ هل شاهدت أية أزواج أو مجموعات لم تكن مؤدية أو منتجة بالمستوى المطلوب؟ هل كان ثمة طلاب لم يحققوا المطلوب في الأداء: على المستوى الجماعي أو على المستوى الفردي؟ هل يعلم طلابك الكيفية التي يستعرضون بها أداءاتهم؟ هل يعرفون كيف يحصلون على مساعدة إذا احتاجوا إليها؟
- كيف كانت خاتمة أو خلاصة الدرس/النشاط؟ هل كان هناك تنبيه كاف للطلاب لأن يتوقفوا عن أداءاتهم بصورة منظمة؟ هل يعرف طلابك أين يضعون المواد والمصادر والوسائل التعليمية في الأماكن المخصصة لذلك؟ هل تحدد أو تعين بعضًا من طلابك – خصيصًا – لتولي مسئولية إعادة هذه المصادر والوسائل إلى أماكنها، وإعادة ترتيب قطع الأثاث إلى حالتها الأولى، ومهمات تتعلق بترتيب المكان وتنظيفه بعد الانتهاء من التكليفات؟ هل الأشياء مرتبة بصورة جيدة للحصة القادمة في اليوم التالي؟ هل يقوم الطلاب بنقل ما تعلّموه إلى الفصل التالي أو النشاط القادم بأسلوب يخضع لقدرتهم واستيعابهم؟
- هل لديك إدراك بمن من طلابك كان تعلمه ينمو طوال الدرس؟ كيف كان تفاعلك مع الأفراد والمجموعات أثناء أدائهم؟ ما التوجيه الفاعل والمؤثر الذي استطعت أن تمنحه لطلابك؟ كيف يمكنك القيام بتحسين مستوى البيانات والمعلومات التي تمَّ جمعها، وكذلك توجيهاتك لهم؟

قم بتسجيل ملاحظات عن الأشياء التي تود مراجعتها والتأكيد عليها في المرة القادمة التي ستحاول فيها القيام بتمايز نشاط ما، وكذلك قم بتدوين الأداءات التي تود تحسينها بشكل أفضل. قم بعمل خطط نوعية لاستخدام الرؤى والأفكار التي يمكنك أن تحصل عليها عقب القيام بالانعكاس.

استقرار أحوال الصف الدراسي لأطول مدة ممكنة من الرحلة

لو أن فلسفتك في التدريس تركز على الانتباه للطلاب باعتبارهم حالات فردية متمايزة، كما لو أنك تقوم بتطوير أداء الأعمال النمطية والروتينية الصفية (التي سبق أن أطلقنا عليها في ترجمة الفصول الأولى من الكتاب «دستور الصفّ الدراسي» — المترجم) والإجراءات المعتادة بالنسبة لصفّ دراسي متمايز بطريقة منتظمة ومنعكسة، فإن التمايز سيصبح — بالتأكيد وبالتدريج — أسلوب حياة لك. ولن يكون بعد ذلك، شيئًا تعمله في كل مرة بذلك المجهود الضخم الشاق. وعند تلك النقطة، فأنت بحاجة إلى أن تحقق التكامل والتضافر بين ثلاثة أشياء — على الأقل — من الأداءات اليومية والروتينية للصف.

تحدث مع طلابك مبكرًا وغالبًا

وبينما تقوم بتنمية فلسفة واضحة عمّا تعنيه لك عملية تمايز التدريس، شارك طلابك بأفكارك.. وكن معلمًا متجاوزًا لما وراء المعرفة: حرِّر تفكيرك من القوالب الجامدة في حواراتك مع الطلاب، وقارن الصور التي لدى طلاب عديدين عن المدرسة بما لديك من صور، وحول على الدوام تغيير «القواعد». ودع طلابك يدركون السبب في ذلك وكيفية إجرائه. وفيما يلي بعض الأفكار التي قد تساعدك على إشراك طلابك في تكوين صف استجابي.

استخدم نشاطًا يساعد طلابك في عمل انعكاس لِفَهمهم لحقيقة أنهم يختلفون عن بعضهم البعض في الكيفية التي يتعلمون بها، وفيما يحبّون أن يتعلموه عمّا يدرسون (إنهم يعرفون بالفعل هذه الحقيقة بوضوح تام، على أية حال). بالاعتماد على أعمار الطلاب، فإن النشاط سيختلف. وبعض المعلمين يطلبون من طلابهم أن يرسموا مخططًا بيانيًّا دالاًّ على مناطق تميز الطلاب ومواطن قصورهم، في مدى معين من المهارات ذات الصلة أو التي لا تمت

بصلة إلى الموضوع المدروس في الصفّ، كما أن هناك بعض المعلمين الذين يدعون طلابهم إلى أن يكتبوا سيرًا ذاتية عن أنفسهم كمتعلمين، وبعضهم يطلب من الطلاب القيام ببحث عن الصور على الإنترنت التي تمثل خبرتهم المدرسية الذاتية؛ لكي يوضحوا سبب اختيارهم لما اختاروه من صور.

على سبيل المثال؛ تقوم معلمة لأطفال صغار بإرسال استبانة مسحية لمنازل الأطفال، تطلب فيه من العائلات إمداد الصفّ بالصور التي تبين كيفية جلوس الأطفال، ووقوفهم وتحدثهم وجريهم منذ السنوات الأولى لأعمارهم – كلما أمكن – كيف تكونت أسنانهم، وكيف فقدوا بعضها، وركوبهم الدراجات الصغيرة. لقد ساعدت المعلمة الطلاب على تكوين الأشكال البيانية التي توضح كيف أن الأطفال يفعلون الأشياء نفسها في توقيتات مختلفة. وتوصل الصفّ إلى خلاصة أننا عندما نتعلّم أن نتحدث، فهذا أمر ليس بالأهمية نفسها التي نعطيها لمسألة أن نتحدث بالفعل. وطوال العام، تحرص المعلمة على أن يرتد أطفالها – عبر الزمن – أي عبر الشكل التخطيطي البياني؛ لتذكرهم بأن الأمر كان طيبًا؛ إذ تعلم بعض المتعلمين مهارة ما قبل الآخرين أو بعدهم. وفي النهاية، كان ما يهم هو «أن تعلم مهارة ما واستخدامها أمر طيب للغاية».

وأيًّا ما كان مدخل التعلّم، فإن الانعكاس الناجم عن أسئلة الطالب وملاحظاته عن الخبرات المدرسية الإيجابية والسلبية، والمواد الدراسية الأفضل والأسوأ، وأساليب التعلّم الفاعلة وغير الفاعلة أمر مهم للغاية.

دعنا نعرف أن نقاط تميزهم واحتياجاتهم وتفضيلاتهم التعلّمية المختلفة تمثل تحديًا شائقًا لك كمعلم. سل طلابك إذا ما كانوا يعتقدون أو لا يعتقدون بأنك تبذل جهدًا وتهتم بالفعل بأمرهم وبنقاط تميزهم الفردية وبمساعدتهم على التحسن والإجادة في المجالات الصعبة بالتركيز على الأساليب، التي تحقق لهم أفضل نتائج ممكنة لهم بشكل فردي. أو هل يعتقدون بالفعل أنك ستقوم بالأفضل تدريسيًّا، من وجهة نظرك، بتجاهل تلك الأشياء والقيام بالشيء نفسه، لكل طالب (أي من دون تمايز) طوال الوقت؟ إن الفرص التي لن يختاروها، هي دعوة لتطبيق مدخل «انس الأمر فيما يخصنا».

ابدأ بمناقشة مستفيضة دائمة عن الكيفية التي يبدو بها الصف الدراسي المتمايز وطرق تشغيله. تحدث مع طلابك عن الكيفية التي يختلف بها دورك. وعلى سبيل المثال؛ فإنك سوف تعمل مع مجموعات صغيرة والأفراد، بدلاً من الاقتصار على الأداء الجماعي للصفّ. سوف تختلف أدوار الطلاب، أيضًا: إنهم سوف يساعدون ويدعمون تعلّم شخص آخر بأساليب ووسائل مختلفة، جاعلين ذلك أمرًا ممكنًا بالنسبة لك لأن تعمل مع أفراد ومجموعات صغيرة. سوف يتولى الطلاب مزيدًا من المسؤولية نحو أداء الصف، واستخدام الوقت بحكمة؛ بما يجعل كل فرد يمكنه أن يتعلم. سوف تختلف تكليفاتهم أيضًا، ولن يكون لدى كل فرد دائمًا التكليف نفسه في الصفّ، أو الواجب المنزلي نفسه، سوف يظهر الصفّ مختلفًا مع المجموعات الصغيرة أو الأفراد الذين يعملون في مهام مختلفة. سوف يشهد الطلاب حركة أكثر، وسوف يستخدمون نطاقًا أوسع من المواد والوسائل والمصادر التعليمية.

اطلب من طلابك أن يساعدوك في التوصل إلى خطوط إرشادية وإجراءات تيسير الأداء الصفّي والعمل على ترسيخها. دع طلابك يساعدونك في تقرير الكيفية التي تبدأ بها الصفّ، والكيفية التي يتم بها تلقيهم لتوجيهاتك؛ لا سيما عندما يبدؤون في أداء أشياء متعددة، في وقت واحد، وكذلك الكيفية التي عليهم أن يساعدوك عندما تكون مشغولاً، وماذا يجب عليهم القيام به عند انتهائهم من تكليف ما، والكيفية التي يحتفظون من خلالها بتركيزهم، كلما زاد مستوى الأنشطة وتقدم الأداء فيها، والكيفية التي يتوصلون بها إلى الخلاصات المتعلقة بالأنشطة بشكل سلس وفاعل. إن هذه الحوارات مع طلابك يمكن أن تحدث كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وكلما ظهر إجراء جديد يستوجبها، ولكنها توظف بشكل محوري أكبر في ترسيخ هذه الأعراف من التعامل والخطوات (دستور الصفّ كما نوهنا إليه من قبل – المترجم) والحفاظ على بيئة تعلمية ناجحة.

واصل جهودك دومًا لتقوية طلابك

ستكون هناك دائمًا أدوار صفية، لا يستطيع إنجازها على الوجه الأكمل إلا المعلم. وعلى أية حال، فإن معلمين عديدين يجدون أنه من الأسهل أن يؤدوا الأشياء للطلاب بأنفسهم

عن أن يعلموهم أن يؤد وا هذه الأشياء بأنفسهم. ابحث عن الأشياء التي لا تكون مضطرًا إلى أن تفعلها بنفسك في الصف، وابدأ في إعداد طلابك تدريجيًّا لأن يفعلوها بفاعلية وكفاءة. على سبيل المثال؛ هل يستطيع الطلاب أن يتعلموا تحريك قطع أثاث الصف بكفاءة وهدوء، عندما يحتاج الصفّ إلى إعادة ترتيب مكوناته؟ هل يستطيع الطلاب مناولة بعضهم البعض الملفات أو أية مواد ومصادر تعليمية أخرى، ويستطيعون كذلك تجميعها؟ هل يستطيع الطلاب فحص أداءات بعضهم البعض بأسلوب ملتزم ومسؤول ومعين في بعض النقاط أو الأجزاء المتعلقة بدورة التعلّم؟ هل يستطيع طلابك أن يتعلّموا كيفية تنظيم الصفّ وإعداده للتعلّم؟ هل يتعلّم الطلاب كيفية حفظ أعمالهم الخاصة بهم في الأماكن المخصصة لذلك؛ بدلاً من إحضارها إليك لتقوم أنت بذلك؟ هل يتعلّم الطلاب أن يحتفظوا بتسجيلات دقيقة لما تمَّ إنجازه ومتى؟ هل يحتفظ طلابك بتسجيلات لتقييمات أداءاتهم؛ ليحكِّموا على أداءاتهم ومدى تقدمها؟ هل يستطيع طلابك أن يتعلموا إعداد وتهيئة أهداف التعلّم الشخصية، وأن يقيموا تقدمهم؛ طبقًا لتلك الأهداف؟ إن الإجابة عن كل تلك الأسئلة، وأسئلة عديدة كثيرة مشابهة لها هي نعم، وذلك بقدر ما يمكنك أن تعلّم طلابك تلك الكيفية! إن مساعدة طلابك على إجادة وإتقان هذه الأشياء ينمي متعلمين ذوي درجة أكبر من الاستقلالية والتفكير العميق، ويوجد – أيضًا – صف دراسي، ينتمي إلى الصغار بالقدر نفسه الذي ينتمي به إلى الكبار.

حاول دائمًا أن تكون قادرًا على التحليل

الفصول دائمًا أماكن مزدحمة ومشغولة. وغالبًا ما يجرف «تيار» الأداء الصفّي المعلمين في دوامة من «عمل» الأشياء، من دون أن يتبقى وقت مخصص «للانعكاس». إن تعلم تيسير الأداءات في صفّ متمايز أشبه بتعلّم كيفية قيادة أوركسترا ضخمة؛ حيث إنه يستدعي جهود لاعبين كثيرين، وأطراف أخرى كثيرة، وأجهزة عديدة، ومهارات عديدة. إن المؤدين الماهرين يمكنهم أن يسمعوا ويروا أشياء عديدة في الحال، ولكن الأمر – أيضًا – يستلزم، من قائد الأوركسترا أن يكون لديه بعض الوقت؛ ليرى انعكاس الأداء، مثل: مدى نجاح الأوركسترا في التعبير عن قصد المؤلف الموسيقي، والتوازن بين الفقرات اللحنية التي تعزفها

الأوركسترا.. إنهم يستمعون إلى تسجيلات متعددة لأدائهم، ويقومون بإجراء تجارب متعددة، يقارنون بينها وبين الأداء المطلوب منهم أمام الجمهور، باعتبار هذا الجمهور هو الهدف الأسمى من الأداء، ومن ثم يكون بمقدورهم تحديد ما إذا كانوا بحاجة إلى اهتمام إضافي على فقرة خاصة من فقرات العزف، أو بحاجة إلى إعادة التدريب على أجزاء معينة من الأداء.

وبمجرد أن تقوم بتمايز تدريسك في صفّك، فإن عليك أن تغرس مهاراتك التحليلية في الأداء الصفّي الخاص بك.. ففي بعض الأيام، عليك أن تنظر إلى الكيفية التي يندمج بها طلابك في أدائهم داخل المجموعات وأدائهم خارجها، وأن تسجل ملاحظاتك على مَنْ تقوم باختياره للعمل مع المواد والمصادر التعليمية البصرية، ومن منهم ينجذب، بشكل أكبر، إلى التحرك صوب أو استخدام الأفكار المتداولة في السياق، عندما يعطى له الاختيار في ذلك. يمكنك أن تطلب مساعدة أحد زملائك في ملاحظة طلابك ومتابعتهم. وعلى أية حال، سوف تتعرف على الأشياء التي تمضي بصورة طيبة، والتي قد تكون افتقدت ملاحظتها من قبل، وسوف تكتشف وجود مجالات تحتاج إلى عمل إضافي.

كن تحليليًّا أو ذا نزعة تحليلية مع طلابك أيضًا.. اطلب منهم استدعاء الخطوط الإرشادية التي قمت بإرسائها وترسيخها لأداء العمل بصورة مؤثرة وفاعلة مع كل مجموعة على حدة، ودعهم يقومون معك بتحليل الخطوات والإجراءات التي تحقق معهم نتائج طيبة، وكذلك بتحليل الخطوات والإجراءات التي لا تأتي بنتيجة طيبة. دع طلابك يكونون مقترحات تتعلق بالكيفية التي يمكن بها أن يكونوا أحسن عند العمل معًا (أو عند بداية الصف أو عند التحرك داخل الصف). عبِّر عن سعادتك عندما ترى طلابك ينمون ولديهم إحساس متنامٍ بالمسئولية والاستقلالية. دعهم يخبرونك بفخرهم عندما يشعرون به، واعمل معهم عندما لا يكون هناك انسجام – ليس لاستبعاد الجزء الذي سبب ذلك التنافر في الأداء، ولكن من أجل أن يفهم جيدًا بالنسبة لجميع طلاب الصفّ.

بعض الاعتبارات العملية

منذ سنوات عديدة مضت، اقترح عليَّ أستاذ جامعي أن أغلب النجاح في التدريس ينبثق من المعرفة الواضحة بالمكان الذي تحتفظ فيه بالأقلام. في هذه الأثناء، كنت حديث

العهد للغاية بالتدريس لأعرف ماذا يقصد بقوله هذا، وظننته أمرًا بسيطًا للغاية (تقصد المؤلفة الإشارة إلى أن النجاح يكمن في الانتباه الواعي إلى مدى أهمية التنظيم، سواء في أدق المسائل مثل المناهج والمحتوى والإستراتيجيات، أو في أبسط المسائل مثل أماكن وضع الأقلام؛ الأمر الذي يدل على وجود منظومة متكاملة من التنظيم والدقة، كفيلة بالطبع بتحقيق النجاح – المترجم). وبعد ذلك الاقتراح بأربعة عقود وآلاف من الطلاب، فهمت ما الذي كان يقصده.. فيما يلي بعض التلميحات العادية، ولكنها – مع بعضها البعض – تشكل ملاحظات أساسية وجوهرية لاعتباراتك، وأنت تحاول إرساء صفّ متمايز.. إن القائمة ليست مجهدة، وبعض مصطلحاتها لن يمكن تطبيقها في صفّك، ولكن الأفكار التي ستلي في السطور التالية قد تدعمك لأن تتوصل إلى شيء ما حاسم عن «أين نضع الأقلام» في عالمك المهني.

أعط طلابك توجيهات ذات معنى

عندما تعطي الطلاب توجيهات بخصوص مهام متعددة، تؤدي في آنٍ واحد، لا تعط كل واحد تعليمات كل المهام؛ فهذا أمر يهدر الوقت بلا فائدة، كما يسبب الارتباك والحيرة، كما أنه يستلزم انتباهًا فوق العادة لاختلاف مهمة ما عن المهمات الأخرى.. إن الخدعة تكمن في الكيفية التي تسمح بها لكل واحد في أن يعرف ما الذي ينبغي عليه أن يفعل من دون إعطاء التعليمات للمجموعة كلها. فَلْتجرب هذا:

- يبدأ الصف بأداء مهمة مألوفة. وبمجرد أن يستقر الطلاب في أماكنهم، عليك القيام بمقابلة مجموعة صغيرة من الطلاب، في المرة الواحدة؛ لكي تعطيها التعليمات الخاصة بالمهام التمايزية.
- أعط تعليمات اليوم من أجل الغد.. وبمجرد أن تبدأ، فيمكنك بخصوص اليوم أن تعطي التعليمات لأحد المتعلمين الحريصين، ولأحد المتابعين الحريصين في كل مجموعة؛ إذ إنهما يستطيعان أن ينقلا التعليمات إلى بقية أطراف مجموعتيهما، عندما يبدأ تنفيذ المهمة غدًا.
- استخدم كروت المهام، أو ضع التعليمات على شرائح البور بوينت، أو استخدم قلاّب الأفرخ (حامل الأفرخ المقلوبة) أو السبورة البيضاء. يمكن للطلاب أن يذهبوا (أو يختاروا)

المناطق المخصصة في الغرفة للعثور على (التعليمات)؛ أي ما ينبغي عليهم أن يفعلوه بالقراءة المتأنية والواعية لبطاقة المهمة المكتوبة أو مشاهدة عرض لطلاب مندمجين في أداء مهمة مماثلة لمهمتهم. وبالنسبة للطلاب الأصغر، يمكن تخصيص قارئين ذوي مهارة أفضل ليتولوا قراءة المهمة المدونة على البطاقات للمجموعة في بداية النشاط، وتخصيص طلاب ذوي مهارة أكبر في التعامل مع الحاسوب ليستخدموا السبورة البيضاء.

- استخدم تعليمات مسجلة. إن التعليمات المسجلة تؤدي أثرها بشكل مدهش بالنسبة للطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعامل مع التعليمات المطبوعة، أو يصادفون صعوبات في التعامل مع لغة الصف؛ عندما لا يكون لديك وقت لتكتب بطاقة مهمة، أو عندما تكون التوجيهات معقدة بدرجة كافية لدرجة تستوجب توضيحها بالطريقتين (التعليمات المسجلة، والتعليمات المطبوعة).
- فكر مرتين في مسألة تقديم صيغة جديدة تمامًا لمهمة خاصة بمجموعة صغيرة من الطلاب. فعلى سبيل المثال؛ فإنه مما يحقق فَهمًا أفضل للمهمة أن تستخدم منظمات بيانية لمرات عديدة مع الصف بشكل جماعي، قبل أن تطلب من مجموعة صغيرة ما أن تستخدمها. دع كل الطلاب يعملون في مركز التعلّم نفسه إلى أن يستوعبوا كيفية أداء العمل، قبل القيام بتمايز العمل في المركز.
- لا تدع مجال طرح الأسئلة أو المناقشة معك «متاحًا» في الأوقات الحرجة والبالغة الأهمية من تدريسك وأثناء تتابع ما تقوم به من شرح.. بل قد ترغب في أن تجعل ذلك إجراءً متفقًا عليه (دستور الصف كما مرَّ بنا – المترجم)، ألا يطرح عليك أحد طلابك سؤلاً أثناء الدقائق الخمس الأولى من أي نشاط. وبتلك الطريقة، يمكنك أن تتجول بين طلابك، لتتأكد من استقرارهم وتوافر المواد التعليمية المطلوبة لهم، مبديًا اهتمامك بطالب يتوصل إلى نتيجة أدائه للمهمة، بينما لا يزال هناك طلاب آخرون خارج نطاق الأداء المطلوب؛ لتعرّف أسباب حدوث ذلك. قد تحتاج – أيضًا – إلى عدم مقاطعتك، عند عقدك للقاء مع المجموعات الصغيرة أو الطلاب بشكل فردي. بالنسبة للطلاب الأكبر في العمر، يمكنك أن تحدد معهم تلك الأوقات بشكل واضح. أما

بالنسبة للطلاب الأصغر في العمر، فيمكنك أن تتفق معهم، على الأوقات التي لا يسمح فيها بمناقشتك أو طرح الأسئلة عليك، أو مقاطعتك، عندما ترتدي شريطًا ما حول رقبتك أو عندما ترتدي قبعة البيسبول فوق رأسك. وعلى أي حال، دع طلابًا معينين يدركون سبب تخصيص تلك الأوقات.

قم بإرساء إجراءات وخطوات صفية تساعدك

نتيجة أسباب عديدة مختلفة، ينبغي على الطلاب، في صف متعدد المهام، أن يتعلموا كيفية الحصول على مساعدة من شخص ما – غيرك – في معظم الأوقات التي يحتاجون فيها إلى ذلك. ومن ثم، عليك أن تعلم طلابك كيفية القيام بذلك، وأن يتخذوا الاحتياطات الكفيلة بحصولهم على المساعدة من مصادر أخرى. وإليك فيما يلي، بعض الخطوط الإرشادية:

- قم بالعمل مع الطلاب الذين يتصفون بحسن استماعهم؛ إذ غالبًا ما تكون لدى الأطفال عادات سيئة غير متقنة من الاستماع؛ لأنهم يعرفون شخصًا ما (قد يكون الوالد أو معلمًا خصوصيًّا – المترجم) سوف يعيد لهم شرح ما قد يفوتهم أثناء شرحك (ومن ثم لا يكون استماعهم أو انتباههم إليك متقنًا بدرجة كافية – المترجم). ومن ثم، عليك أن تعلم هؤلاء الطلاب كيف يركزون معك عندما تتحدث، واطلب منهم إعادة ما استوعبوه، كما اطلب من أحدهم أن يلخص بصوت عالٍ التعليمات الجوهرية التي ذكرتها. سوف يتعلم الطلاب بذلك أنهم سيحتاجون إلى أقل قدر من المساعدة، إذا استمعوا إليك – من البداية – بشكل جيد؛ الأمر الذي يوفر لهم ولك ما تحتاجون إليه من وقت.
- علِّم طلابك الإستراتيجيات التي يستخدمونها في حالة غموض ما يجب عليهم فعله فيما بعد. إن إستراتيجية «تَذكَّر – تَخيَّل – إفْحَصْ – الخبير» المعروفة باسم «رايس – RICE» والتي تساعدهم على التذكر والاستذكار، هي مثال لإستراتيجية يستطيع الطلاب استخدامها بشكل مستقل. أولاً؛ على طلابك ضرورة التدرب بجدية على تذكر ما تقوله؛ فإذا لم يؤد ذلك إلى نتيجة إيجابية، فإن عليهم

إغماض عيونهم، وتخيل حديثك إليهم، واستخدام الذكاء العملي بصورة تساعدهم (بصورة منطقية) على تخيل التعليمات التي يمكن أن تطرح لمثل هذه المهمة.. وإذا لم يؤد ذلك – أيضًا – إلى نتيجة إيجابية، فإنه يمكنهم فحص التعليمات مع زملائهم في الصف (ممن يشاركونهم المجموعة نفسها، أو من المجموعات الأخرى التي تقوم بأداء المهمة نفسها)، وهذا يجب أن يحدث دون جلبة أو ضوضاء؛ أي يمكن أن يحدث همسًا فيما بينهم. إذا تبقى بعد ذلك، عدم إدراك كافٍ للمعنى أو للتوجيه الذي تمَّ تقديمه، فإنه من الممكن أن يسألوا شخصًا أو أكثر؛ ممن يتم تعيينهم «خبراء اليوم»، والذين لديهم الخبرات الكافية لتقديم الإرشاد والنصح اللازمين. إن الطالب «الخبير» ينبغي عليه أن يكون قادرًا على أن يتوقف عن عمله لوقتٍ، يكفي لأن يساعد طالبًا آخر، ممن يكونون قد تعثروا في أدائهم بالفعل (وبمرور الوقت، يمكن أن يقوم معظم الطلاب – فيما بعد – بدور الخبير، طوال اليوم، في مهمة أو أكثر).

- تأكد من أن طلابك «يعرفون» ما ينبغي عليهم القيام فيما بعد. في حالات نادرة، قد يخفق إجراء الحصول على مساعدة في تحقيق مبتغاه، ومن ثم يتعين على الطلاب آنذاك أن يتحركوا إلى «نشاط أساسي سبقت الموافقة عليه»، ودع طلابك يعرفون أنه من المقبول أن يخبروك بالكيفية التي حاولوا بها تنفيذ الأداء، وكيف أن المحاولة لم تفض إلى شيء؛ لذا بدأوا العمل مع النشاط البديل، حتى يحصلوا على المساعدة اللازمة؛ إذ إنه ليس من المقبول أن يتسمروا في أماكنهم، ويظلوا تحت رحمة الحصول على المساعدة، أو أن يعطلوا زملاءهم الآخرين.

عليك دائمًا أن تتأكد من أن طلابك يعرفون إلى أي مدى تقديرك للوقت وقيمته، كما ينبغي عليك أن تساعدهم في استيعاب أن هناك أشياء عديدة مهمة، ينبغي إنجازها، وأن ثمة وقتًا قصيرًا متاحًا لإنجازها. إن الاستخدام الحكيم والأمثل للوقت يجب أن يكون جزءًا من أخلاقيات الصف الدراسي التي عليهم الالتزام بها.

كن على وعي وإدراك بما يحدث في الصف الدراسي وكن منظمًا

هناك معلمون عديدون يخشون من أنهم لن يعرفوا ماذا يحدث – بالضبط – في فصولهم، عندما يقوم طلابهم بأداء نوعية مختلفة من المهام في صف متمايز. إن المدرس الكفء لا يستطيع أن يكون «خارج الطوق» (أي ليس على دراية كافية بما يقوم به الطلاب في الصفّ الدراسي، طوال اليوم – المترجم). وفي صفّ متمايز، ينبغي على المعلم أن يكون على دراية أكثر بما يفعله الطلاب وبالكيفية التي يفعلون بها على الأقل. يجب على المعلمين أن ينظروا إلى موضوع «بقائهم على القمة ليطلعوا بصورة دقيقة وكافية على تقدم طلابهم» على أنه أولوية حتمية، بأسلوب متميز ومختلف من معلم إلى آخر، ومن صف إلى آخر. وفيما يلي، نقدم لك بعض الخطوط الإرشادية التي تجعلك بهذا الوعي والإدراك، وتجعلك كذلك منظمًا للغاية؛ بشكل يساعد على استقلالية الطالب في الأداء، ويحافظ عليها وعلى الأداء المتمايز:

- استخدم ملفات حفظ أداء الطالب ومتابعته.. فهذه الملفات تظل دائمًا في الصف الدراسي، وتتضمن كل الأداءات التي يمارسها الطلاب – حاليًا – وتبين مدى تقدمهم (فهي تتضمن – بصورة جزئية – الأداءات والمهام التي تمّ إنجازها، والأداء الذاتي لكل طالب، والخيارات التي أتيحت أمامه). كما يجب أن تتضمن هذه الملفات البيانات الدالة على تصنيف مستوى الطلاب؛ حيث يمكن توثيق أداء كل طالب فيما أنجزه من مهام، وتاريخ الإنجاز، والأهداف التي حققوها، واللقاءات الجماعية أو المناقشات الفردية التي عقدوها معك بخصوص هذه الأهداف ومدى التقدم في تحقيقها.. يمكن للطلاب الأكبر سنًّا أن يحتفظوا بسجل متغير متتابع للتصنيفات التي حصلوا عليها. إن مثل هذه الملفات تمدك بطريقة جاهزة لمراجعة تقدم الطالب، كما أنها يمكن أن تكون مفيدة في اللقاءات التي تنعقد بين أولياء الأمور والمعلم، وكذلك اللقاءات الأوسع نطاقًا بين أولياء الأمور والمعلمين والطلاب.
- كوِّن قائمة بكل المهارات والكفاءات، التي ترغب من طلابك إجادتها في كل جانب من جوانب المادة التي تدرسها لهم (مثل: الكتابة والتهجي وقطع الفهم ذات الأسئلة، والقواعد، والحوسبة، وحل المشكلات، والتبرير الرياضي) (يقصد بالتبرير الرياضي أن

تكون لدى الطلاب القدرة على الوصول إلى الحلِّ الصحيح لمشكلة أو لمسألة في الرياضيات، مع القدرة على تقديم التبرير الذي يدعم صحة الحل الذي توصلوا إليه – المترجم)، ثم قم بعد ذلك بمدِّ نطاق القائمة لتشمل المهارات الأساسية أكثر من تلك المهارات التي تستهدفها ولتشمل كذلك المهارات الأكثر تقدمًا مقارنة بتلك المهارات المستهدفة.. وحول هذه القائمة الممتدة النطاق إلى مستند ورقي أو قائمة فحص إلكترونية، مع قائمة تتابعية مترادفة من الكفاءات وبيان طريقة لتسجيل التواريخ والملاحظات المتعلقة بكل كفاءة. كون كذلك قائمة فحص لكل طالب واحتفظ بهذه القوائم– مرتبة أبجديًّا – في دفتر ما أو في ملف محوسب. ومن فترة إلى أخرى، قم بمراجعة أداءات طلابك وفحصها باستخدام قائمة فحص ما، أو بإجراء تقييم تحريري رسمي، أو إجراء تقييم شفهي مع طلاب بشكل فردي أو مجموعة منهم. وبعد أن تقوم بتسجيل ملاحظاتك ونتائج إشرافك، فإنه يتعين عليك استخدام نمط واضح من النمو الفردي (يمكن أن يكون نموذجًا للمتابعة المتعلقة بسمات النمو في المستوى والأداء لدى الطالب– المترجم)؛ فهذا سيساعدك على استعراض نمو الطلاب، كما أنه سيكون ذا فائدة عظيمة في تطوير التكليفات والتعيينات المتمايزة التي تستهدف احتياجات الطلاب. إن هذه الملاحظات تفيد – كذلك – في لقاءات التخطيط والمناقشات التي تتم بين الطالب – المعلم.

- قم بحرص بتخصيص أماكن منظمة ومكوَّدة (أي متفق عليها)، يضع فيها الطلاب كل الإنجازات المكتملة بهم (مثل: صوانٍ توضع عليها الإنجازات، أدراج، حوافظ/حافظات، أو ملفات محوسبة). وهذا أمر ذو فاعلية أكبر، مقارنة بتكليفات مؤداة، يجلبها الطلاب إليك لتحتفظ بها، وكذلك مقارنة بنوعية متغايرة من التكليفات أو التعيينات التي يتم تكوينها مع بعضها البعض.
- احتفظ معك دائمًا باللوح المشبكي (لوح للكتابة في أعلاه مشبك لتثبيت الأوراق) أو بجهاز «تابلت» إلكتروني، أثناء تجوالك بين طلابك في الصف.. وقم بعمل ملاحظات موجزة عن الأشياء الرائعة التي ترى الطلاب يقومون بها، سجل لحظات

«آآآه» (تقصد المؤلفة تلك اللحظات التي تعبر فيها عن صيحة الإعجاب التلقائية نتيجة قيام طلابك بأشياء مبهرة وبارعة لافتة للنظر - المترجم)، وسجل كذلك نقاط أو مواضع الارتباك والحيرة لدى طلابك، أو ملاحظاتك عن أحوال العمل التي تحتاج إلى دقة وإحكام أو تصحيح وتعديل. استخدم هذه الملاحظات لعمل الانعكاس والتخطيط والحوارات الصفّية والفردية اللازمة.

لا تقع تحت سطوة الرغبة في تصنيف كل شيء (لا يمكنك - مثلاً - التفكير في تصنيف أداء طالب للعزف على البيانو في كل مرة يجلس فيها الطالب إلى البيانو للقيام بالعزف!) هناك وقت ما للطلاب، كي يصنفوا الأشياء ويحددوها، وهناك وقت ما لتحكيم أدائها من عدمه.. ولكن لا ينبغي - دائمًا - أن يتم الأمران في وقت واحد. عليك أن تساعد طلابك في إدراك مدى أهمية استكمال أداء أنشطة، الأمر الذي يجعلهم أكثر مهارة وأكثر سدادًا في الرؤية والإدراك. استخدم إستراتيجية «القرين الفاحص» أو «خبراء اليوم»، عندما تتحتم ضرورة مراجعة دقة الأداء، ووفّر لطلابك تغذية راجعة مركزة، بصورة منتظمة، وساعدهم على أن يكونوا دائمًا في عون بعضهم البعض. وعندما يحين الوقت لعمل تقييم رسمي، ساعد طلابك على أن يدركوا الصلة بين الممارسة والأداء الصحيحين والنجاح.

عندما يقوم الطلاب بالأداء أو التعامل مع أنشطة تكوين المعاني والإدراك، وتنتابك الرغبة في تصنيف أداءاتهم، عليك أن تركز على أشياء أخرى ثانوية، مثل: هل جلس الطالب إلى مقعده، هل أدى عمله بجدية، هل تلقى قدرًا مناسبًا من المساعدة، هل قام بمراجعة عمله ليحسّن نوعيته، هل اتجه للقيام بأنشطة محورية عندما أنجز عمله. وقد تحتفظ على اللوح المشبكى أو التابلت، بقائمة للصف، بها فراغات مخصصة للتقييم اليومي لهذه النوعية من الأشياء. إذا رأيت طالبًا قد بلغ الذروة في اكتمال أدائه أو أنه أحدث طفرة/قفزة حقيقية في مستوى تقدمه، فعليك أن تضع علامة (+) بجوار اسمه في أداء اليوم.. وإذا وجدت طالبًا يصادف صعوبة حقيقية في الاستقرار في أداء ما يناط به من تكليفات في مهمة ما، على الرغم من المذكّرات له بضرورة ألا يفعل ذلك، ضع علامة (-) بجوار اسمه في أداء اليوم.. وفيما بعد، ضع علامات في أماكن أخرى، توضح أن الطالب كان يعمل بشكل مناسب. وبمرور الوقت، يمكنك أن تراجع العلامات والأنماط

التي كوَّنتها، محاولاً التوصل من خلالها إلى ما يمكن أن تخبرك به عن مستوى طلابك.. وعلى الرغم من أنه يمكنك أن تحول النمط إلى تصنيف فردي للـ«الأداء اليومي» إذا استدعت الضرورة ذلك، إلا أن هناك عديداً من الفرص الأخرى التي يمكن بها عمل التصنيف الرسمي لمستوى الطلاب. إن استخدام هذه النماذج من المتابعة يمكنك من مساعدة طلابك على أن يكونوا أكثر انعكاساً فيما يتعلق بعاداتهم الذهنية والعملية، وتذكر أن التصنيف المتواصل لمستوى الطلاب يعيق رغبتهم وإرادتهم في أن يتعلموا من أخطائهم، ويعيق توجهك إلى أن تمنحهم تلك الاستقلالية والذاتية في الأداء، وتعلمهم بأن الغاية الوحيدة من تعلمهم هو تصنيف مستواهم وأداءاتهم، وليس لأن تعلمهم قيمة في حد ذاته، يجب أن يحرصوا عليه (إيرك، ٢٠٠٣م؛ أوكونور، ٢٠١١م؛ توملينسون و موون، ٢٠١٣م). إن كل هذا الكم من التصنيف يمكن أن يقودك – أيضاً – إلى الجنون، وأن يسطو على وقتك الثمين، الذي كان ينبغي أن تؤديه في التفكير والتخطيط المهمين واللازمين.

ضع شكلاً متفقاً عليه للجلوس في الصفِّ

في صفّ متمايز، فإنه من الأمور المساعدة – غالباً – أن تدع طلابك يخصصون نمطاً معيناً للجلوس في الصفِّ، باعتباره «النمط الأساسي للجلوس»، والذي يبدأ به اليوم الدراسي، وينتهي به كذلك.. ودائماً ما يبدو الطلاب بهذا النمط، وقد يبقى كذلك – ثابتاً من دون تغيير – لعدة أيام. وعندما تقود الأنشطة المتمايزة الطلاب إلى أجزاء وأماكن أخرى من الصفِّ الدراسي (كالمراكز والمحطات والأركان مثلاً)، فإنهم بعد أداء هذه الأنشطة يعودون إلى «النمط الأساسي» المتفق عليه للجلوس في الصفِّ الدراسي.

إن استخدام آلية «النمط الأساسي للجلوس» تساعدك على مراجعة حضور طلابك وغيابهم بسرعة، كما أنه يسهل على طلابك توزيع ملفات الأداءات، ويجعل الأمر أكثر سهولة، في أن تتأكد من أن الصفِّ الدراسي سيعاد ترتيبه حسب «النمط» المتفق عليه، عقب الانتهاء مباشرة من نشاط ما، كما أنه يمنح الطلاب صيغة منظمة ومرتبة للانتقال داخل الصفِّ أو الانصراف منه. إن المقاعد المحددة تسمح لك – كذلك – بأن تكون علاقات أقران إيجابية، في تلك الأوقات التي يمارس فيها الطلاب أداءاتهم، وهم جالسون حسب «النمط الأساسي للجلوس بالصف» والمتفق عليه.

اتفق مع طلابك على إجراءات البداية والإجراءات الختامية للصفّ الدراسي

قبل أن يبدأ الطلاب في التحرك إلى مناطق الأداء المختلفة بالصفّ، دعهم يعرفون أهمية السرعة التي عليهم أن يصلوا بها إلى مقاعدهم الجديدة، في كل أداء من الأداءات التي يكلفون بها.. كما أنه عليك أن تجعل الوقت مسألة حيوية وواقعية بالنسبة لهم. وبعد أن يتحرك الطلاب عبر حجرة الصفّ، بين لهم كيف كان أداؤهم في التحرك، وكيف يمكنهم أن يتعودوا الأداء الحركي في الصف والاستقرار في النمط الرئيس للجلوس بشكل أكثر كفاءة.

أثناء قيام الطلاب بالنشاط، كن يقظًا للغاية فيما يتصل بالوقت، وأعط طلابك إشارة تتفق عليها معهم، وتعني أنه يتبقى من الزمن دقيقتان على ضرورة إنهاء العمل (أضواء متقطعة، أو قيامك بالتجوال بين مقاعدهم وإخبارهم بذلك). اتبع ذلك، مع تخصيص إشارة أخرى للعودة إلى النمط الأساسي للجلوس بالصف. لا بد من أن يعرف الطلاب أنك تتوقع منهم أن يعودوا إلى مقاعدهم، خلال ثلاثين ثانية، بطريقة منظمة وهادئة.

علّم طلابك أن قيمة العمل في جودته وليست في أدائه

يميل عدد قليل من الطلاب إلى قياس نجاحهم بمدى السرعة التي ينجزون فيها الأداءات التي يكلفون بها، بدلاً من التركيز على الكيفية التي يؤدون بها (الجودة).. كن واضحًا مع طلابك في أن جودة الأداء وارتقاء مستواه بما يسبب الفخر للقائم بالعمل هي المعيار الحقيقي والمهم لقياس الأداء، وساعدهم على أن يفهموا سبب الاهتمام بالجودة، بأن تطلب منهم تحليل الفروق بين عمل، يتم إنجازه على عجل، في مقابل عمل آخر يتم إنجازه بمثابرة وروية ومراجعة وإبداع.

أحيانًا ما ينتهي الطلاب من الأداءات المطلوبة منهم بسرعة لأنها سهلة للغاية بالنسبة لهم، أو لأن التوجيهات أو التعليمات التي تلقوها لم تنص – بوضوح – على معايير أو مستويات التميز في الأداء.. وفي تلك الأحوال، التي لا يمكن اعتبار الأمر مشكلة، بل يمكن قبول كل هذه الأداءات، كن حريصًا – بمنتهى التؤدة والصبر والإصرار– على أن تبلغهم أن الأعمال المقبولة – بالنسبة لك – هي الأعمال ذات الجودة وليست المؤداة فحسب. لقد أطلقت

إحدى المعلمات على «الجودة» اسم اللعبة الشهيرة «بنجو» (سبق شرحها بالتفصيل في هامش خاص بها في الفصول الأولى من الكتاب – المترجم)، وعلمت طلابها مقاومة الرغبة الجارفة في إنجاز العمل بسرعة (كما يحدث بين المتنافسين في لعبة «بنجو» – المترجم) إلى أن يتأكدوا تمامًا من أنهم قد فعلوا كل ما يمكنهم فعله من أجل أن يحسّنوا مستوى عملهم، وعندها يمكنهم أن ينطقوا كلمة «بنجو»، والتي أصبحت تعادل آنذاك. «بنجو.. لقد فعلت كل ما ينبغي عليَّ القيام به!! هذا بالفعل أفضل ما لديّ».

سيطر على سلوكات التحدي لدى طلابك

إن الطلاب الذين تتسم سلوكاتهم بتحدي المعلم من جهة وإحباط أو كبح جماح زملائهم الطلاب من جهة أخرى، يمكنهم – أيضًا – تثبيط المعلم في عملية تأسيس أنماط وأعراف وقوانين الصفِّ الدراسي (دستور الصف)، التي تطالب المتعلمين بأن يؤدوا تكليفاتهم بتفكير عميق متأنٍ، وفي احترام لأنفسهم وللآخرين. هناك أسباب عديدة تفسر سبب «تحدي الطلاب للنظام»، وليست هناك بالتأكيد طريقة لتوالد حلّ فردي قياسي، يصلح لمساعدة أولئك الطلاب – بصورة تدريجية، ولكنها ثابتة – على تولي المسؤولية عن تعلّمهم الذاتي. وبأساليب عديدة، فإن هؤلاء الطلاب – حتى أولئك الذين يبلغ تعدادهم أكثر بكثير عن أقرانهم أو زملائهم المركزين – يحتاجون لما يقدمه صف متمايز: الثقة والإيمان بقدراتهم على النجاح، ودعمهم من أجل تحقيق ذلك النجاح، وإعداد خطة مقيسة جيدًا ومتدرجة لمساعدة الطلاب على المضي قدمًا، بدءًا من مداخلهم، والمناهج الثرية بالمعاني، وحتى ذلك المدى المتاح من الوسائل للتعلّم وللتعبير عن التعلّم ودستور الصفّ الدراسي وأعرافه، التي تتوازن بين إحداث التنظيم والقواعد المنشود اتباعها وتحقيقها، والمرونة في تطبيقها.

إن مثل هؤلاء الطلاب غالبًا ما يستجيبون إلى معلميهم الذين يتمكنون من أن ينقلوا إليهم ذلك الإدراك القوي بالثقة والقبول، مع أنهم آنيًّا يوضحون لطلابهم – بشكل لا يحتمل اللبس – أنهم (المعلمون) لا يقبلون إلا أحسن التصرفات – فقط – من طلابهم.. إن هؤلاء المعلمين، المطالبين بجدارة ومودة، يستطيعون أن يرسخوا للنظام وتفسير أداءاتهم، وإفهام الطلاب بأن أفضل جهود لدعم جهودهم، تتم عبر طريقة متجذرة في الرعاية والاهتمام بهم.. إن هؤلاء

المعلمين لا يستسلمون لهذه النوعية من الطلاب، أو يستبعدونهم من توقعاتهم، أو يلجؤون إلى تخفيف معدل التعليمات في مواجهة سلوك التحدي. والأحرى من ذلك، أنهم يتولون تدريب الطالب ذي سلوك التحدي؛ ليؤدي مباراة أفضل. وفعليًّا، يمكن لكل الطلاب أن ينموا في استقلالية ذاتية، وأننا نكون أكثر قبولاً لفعل ذلك في سياق صف يحترم هذه الحقيقة.

تنمية نظام داعم

على الأقل، فهناك أربع مجموعات يمكن أن تكون ذات عون لك، عند توجهك إلى صفّ متمايز، وهذه المجموعات الأربع، هي: الزملاء والإداريون وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.. وكل هذه المجموعات الأربع تستطيع أن تساعدك أنت وطلابك. ومع هذه المجموعات الأربع – على أية حال – فإنه سيمكنك في الغالب أن تأخذ بزمام المبادرة، لكي تعد قائمة بالمساعدات والدعومات التي يمكن أن تقدمها لطلابك.

استدعاء الزملاء

إن الحقيقة غير السعيدة في مدارس عديدة هي أن بعضًا من زملائك سيشعرون بالامتعاض، إذا قمت بأداء شيء ما جديد ومبتكر أو إذا قضيت أو بذلت طاقة أكبر في عملك عمّا هو طبيعي. ولكن الحقيقة الأكثر سعادة هي أنه – في هذه الإعدادات نفسها من جلوس الطلاب في الصفوف – هناك دائمًا عدد محدود من أصدقاء الروح، الذين تسري إلينا حماستهم وطاقتهم في أداءاتهم، والذين يحفزوننا من خلال أفكار براقة أصيلة لدى غيرهم، وجاهزون تمامًا للمبادأة والمخاطرة المتعلقة بالنمو.. عليك أن تنجح في العثور على واحد أو اثنين من هذه النوعية وأن تعمل معهم.

في مدارس عديدة، معلم للتربية الفنية، ومعلم للطلاب الموهوبين، وعدد محدود من معلمي الصفوف، يقومون معًا بتمايز التدريس.. ربما لا تشعر هذه المجموعة من المعلمين بشعور الخبراء، ولا يمكنك أنت – أيضًا– الشعور بذلك. لدى هذه المجموعة أفكار عظيمة، وكذلك مجموعة من الأنماط والأعراف والقواعد، وأنت لديك أفكار وأسئلة يمكنها أن تثري عملهم وتدعمه. على أقل تقدير، سيشعر زملاؤك بالتقدير لطلبك لأن تتعلم منهم ومعهم.. قابل

زملاءك بصفة منتظمة، ورتب لأن تقضي معهم وقتًا في حصة أحدهم، وخططا معًا، وواجها المشكلات بروح الفريق، وتشاركا في الدروس والمواد والمصادر التعليمية، وقوما بتبادل الأدوار فيما يسمى بـ«تدريس الأقران» . إن التآزر الذي يمكن أن يحدث من زمالة كهذه، يمكن أن يكون واحدًا من أكثر المنافع عظمة وقيمة لعملٍ، كان يؤدي دائمًا في عزلة تامة ودون مشاركة من أحد.

اجعل المديرين شركاء لك

يبدي بعض المشرفين الإداريين في الفصول بعض التوجس والريبة نحو الحركة والتحدث في الصفِّ الدراسي. ولقد لاحظت – ذات مرة – زميلة ليّ، كنت أكوّن معها فريقًا للتدريس، قد أبدت تخوفها نحو هذا الاتجاه. لقد كانت زميلتي واضحة في تصوراتها الذهنية عمّا كنا نفعله في صفّنا المتمايز، وكذلك عن سبب أهميته. وكثيرًا ما كانت تقف عند مكتب المشرف الإداري لتقول له: «عندما تكون خارج مكتبك، في جولتك بين طرقات المدرسة اليوم، ستبدي ملاحظة مهمة لطلابي تدفعهم إلى العمل في مجموعات» . لقد أوضحت السبب، ثم أضافت: «إنني آمل أن تقف عند صفّي، أثناء مرورك، وأن تلقى نظرة على الصفِّ» . في البداية، كان ذلك ما فعله المشرف؛ إذ توقف عند باب الصفِّ، أثناء مروره، ثم قبل الدعوة في نهاية الأمر.. فشجعته المعلمة قائلة: «تفضل بالدخول وشاهدنا لبرهة» . ثم حفزته على أن يتحدث مع الطلاب؛ ليقتنع بنفسه بأنهم يعرفون ماذا كانوا يفعلون. وعندما كنا ندرِّس لطلابنا كيفية البحث – بشكل مستقل – عن المصادر التي يحتاجونها، كانت المعلمة تدرِّس للمدير درسًا في كيفية تقدير ذلك النوع من الصفوف الدراسية. لقد أصبح هذا المدير واحدًا من أكبر أبطالنا لتأييده ودعمه لنا فيما بعد هذه الزيارة. لو أن لدى مديرك بعض الشك في التمايز أو أنه غير داعم لسبب أو لآخر، فعليك أن تحاول أن تكون – أيضًا – مدرسًا/مدرسة له في توضيح الأمر!

إذا كان المدير المشرف على المبنى الذي تدرس فيه – بالفعل – يدعم الصفوف الدراسية المتمايزة، التي تتخذ من الطالب محورًا لها، ويشاركك الأهداف التي تضعها لمدة شهر أو طوال العام، فإن عليك دعوته ليساعدك في تحديد الكيفية التي تنجز بها هذه الأهداف في صفك، ويمكن لهذا المدير المشرف آنذاك أن يستهدف تكوين الملاحظات الأكثر مناسبة بالنسبة لك، ثم يمكنك الاعتماد على رؤى تربوي محنك، يمكنه أن يرى كثيرًا من الأداءات العملية في صفّك.

إشراك مجلس الآباء

من الواضح أن معظم الآباء يتمنون الأشياء الطيبة لأولادهم في المدرسة؛ إذ إنهم يريدون لأولادهم أن ينموا، وأن يعظِّموا نقاط تميزهم (أي أن يصلوا بها إلى الحدِّ الأقصى – المترجم) وأن يقللوا تأثير مواطن قصورهم إلى أدنى حدّ ممكن؛ وأن يجدوا صفوفهم مكاناً شائقاً ممتعاً، وأن يوقظوا الرغبة والحماس في نفوس أبنائهم ليذهبوا إلى المدرسة في صباح اليوم التالي. وبعد، فإنه بقدر الثقة في أن الصفِّ الدراسي المتمايز يجب أن يواجه الصور السلبية لدى الطلاب عن الكيفية التي يتم بها التمدرس، فإنه يجب عليه (الصفّ الدراسي المتمايز) أن يتعامل مع الصور النمطية أو التقليدية التي لدى الآباء عن المدرسة.

في بداية العام الدراسي، قم بإرسال رسالة إلكترونية أو مذكرة إلى بيت كل طالب، تطلب فيها من أولياء أمور الطلاب أن يخبروك بأحلامهم، التي يودون تحقيقها بالنسبة لأولادهم في العام الدراسي، وحاول أن تستمع إليها بدقة وأن تقرأها بإمعان؛ لتتعلم بالفعل منها.

وبصورة منتظمة، يمكنك أن تطلع الوالدين على الكيفية التي يكوّن بها الصفّ المتمايز الكم المعرفي، وكذلك الكيفية التي يركز بها على مواطن تميز الطلاب، وكيف أنه يمنح الفرص اللازمة لتقوية المجالات التي تتسم بقصور الأداء لديهم، محافظاً – في الوقت ذاته – على الاحتفاظ بمسارات تعلّمهم متنامية بشكل فردي متميز، كما أنه يدعم اندماجهم وانخراطهم مع بقية زملائهم، ويؤجج حماسهم على الأداء. قم – بين كل حين وآخر – بإرسال رسائل إلكترونية، أو إرسالها عبر موقع الصف الدراسي على الإنترنت، وكذلك بتنظيم لقاءات ولي الأمر – المعلم، والتي تركز على مراجعة أداء الطالب، والتقييمات الذاتية للطلاب؛ الأمر الذي يساعد أولياء الأمور على فَهم الكيفية التي تعكس بها مناهجك وطريقة تدريسك لها، الأهداف نفسها التي كانوا يتمنونها هم لأبنائهم.

قد يمكنك أن تدعو أولياء الأمور إلى أن يقوموا بدور نشط وفاعل في الصف الدراسي؛ إذ يمكن للمتطوعين منهم أن يراجعوا المفاهيم الرياضياتية مع المتعلمين المتعثرين، ويمكنهم القراءة مع الطلاب ذوي المستوى المتميز في القراءة، والذين يمكنهم الاستفادة من

إجراء المحادثات مع أولياء الأمور عن القراءة، أو يمكنهم العمل في مشروعات مع الطلاب – إرسال رسالة مؤداها أن البالغين والكبار يجدونهم أشخاصًا ذوي قيمة وكيان، يستحقان أن يمضوا معهم الوقت، وأن يبذلوا معهم الجهد ويمنحوهم الاهتمام. إن أولياء الأمور – أيضًا– يمكنهم أن يكونوا كنزًا نفيسًا للصفِّ، خبراء كمبيوتر، أو مساعدين في إيجاد المواد التعليمية اللازمة للتعلّم – كل هذه الأشياء التي قد يتمدد معها نطاق خيارات التعلّم بالنسبة لأطفالهم وأطفال الآخرين.

إن التشاركية بين المنزل – المدرسة أمر مهم للصفوف المتمايزة؛ إذ يعرف أولياء الأمور دائمًا أطفالهم بشكل أعمق بكثير عن المعلم.. وهناك الكثير مما يمكن للمعلم أن يتعلّمه من عمق تلك المعرفة. وعلى الجانب الآخر، فإن المعلم يعرف الطفل (الطالب) بطرق أخرى، ويحصل الوالدان على الفائدة المتوقعة من شمول معرفة المعلم بطفلهما. إن النظر إلى الطفل من وجهتي النظر هاتين معًا يزيد من الفرص السانحة لمساعدته على أن يدرك مدى جهده/ جهدها. إن أكثر المعلمين حكمة وحصافة يعلم أولياء الأمور، كما يعلم أطفالهم، ويبحثون بحماس ولهفة عن الفرص التي يتعلمون فيها من أولياء الأمور كذلك.

إشراك المجتمع

يطرح المجتمع – خارج حدود الصفِّ – فرصًا أكثر بكثير من تلك الفرص التي تطرحها الصفوف ذاتها، حتى بالنسبة لأكثر الصفوف سحرًا (تقصد المؤلفة أكثر الصفوف قدرة على الإبداع والتجديد والابتكار – المترجم)، وهذا يجعل الأمر ذا معنى وقصد في إنشاء صف متمايز، يكون بمثابة نافذة على ذلك العالم الأكبر.. يتعلم فريدريك بشكل أفضل عندما يكون نماذج للأشياء التي يتعلّمها، بينما يحتاج فان إلى شخص آخر لإجراء اقتراع حول أفكار تتعلق بلغته الأصلية قبل أن يكتب باللغة الإنجليزية. أما ساراني، فهي طالبة متفوقة في التعامل مع الحواسيب، أكثر من أي شخص بالغ في المبنى الذي يقع به الصفّ الدراسي، بينما تمكن الطالب تشارلي، في المستوى الرابع، من إنجاز المستوى السادس في الرياضيات بأداء بارع، ويحاول فرانسيس – باستماتة – أن يجيد الرقص، ويتلهف فيليب إلى تعرّف المزيد عن فن المعمار الهندسي، وتتمنى جينيس أن تجيد استخدام الكاميرا الرقمية

وعمل أفلام كارتون باستخدام الفيديو؛ لاستكمال مشروعها في مادة التاريخ. إن المعلم هو الشخص الذي يستطيع أن ييسر كل هذه الأشياء، نادرة الحدوث بالفعل.

على أية حال، فإن أندية الخدمة الاجتماعية يمكنها القيام بعمل تسجيلات للكتاب المدرسي لمعاونة القراء المتعثرين والطلاب الذين يجدون صعوبة ولديهم صعوبات تعلم واضحة.. ويطرح عديد من الشركات المتخصصة في الكتب المدرسية الآن – بصورة شائعة – صيغًا متمايزة من المعينات السمعية والمعينات الرقمية للمواد التعليمية التي يحتاج إليها الطلاب. يمكن للعارضين أن يساعدوا الطلاب على أن يكتشفوا عالمًا من المحتملات والإمكانات باستخدام الصور الفوتوغرافية، وإحصائيات البيسبول، وعمل أفلام كارتونية باستخدام الحاسوب، أو استخدام موسيقى الجاز. كما يمكن لهذه الشركات المتخصصة أن تمدَّ المدارس بسجاجيد قديمة – إلى حد ما – لتغطي أرضية الركن المخصص للقراءة في الصفِّ، كذلك تؤدي المتاحف والمعارض دورًا في إثراء الطلاب وإمدادهم بالأفكار والمواد التعليمية، وإرشادهم في المشروعات المستقلة، والرحلات الميدانية، وإتاحية الوصول إلى المواقع الملائمة والمستهدفة على شبكة الإنترنت. يمكن أن يقوم مركز «السادة المواطنين» بتوفير المصادر والإرشاد اللازمين – على نطاق واسع – من الاستقصاءات والدراسات والبحوث المدارية (انظر: الفصل السابع). إن العالم هو صف زاخر بالمصادر والوسائل والعارضين، والمعلم الكريم المضياف هو الذي يتمكن من ربط المتعلمين بكل هذه الخيارات اللامتناهية.

❖ ❖ ❖

مرة أخرى، أنت لست بحاجة إلى أن تجرب القيام بكل شيء في الحال. اخترع، في كل عام، وسيلة وحيدة جديدة للتواصل مع زميل لك، وأن تكتسب رؤية ودعمًا من أحد الإداريين، وأن تتعلم من الوالدين وأن تعلمهما في الوقت نفسه، أو أن تستضيف جزءًا من العالم إلى صفّك.. تذكر أن تصبح خبيرًا في التمايز، لهو أمر يجشمك عناءً شديدًا، وهو هدف طويل المدى والتكوين.. وبمجرد أن تبدأ خطوتك الأولى في هذا الاتجاه الوعر، فإنك ستصل إلى مبتغاك (التمايز).

الفصل العاشر

القادة التربويون كعوامل محفزة للصفوف المتمايزة

من السهل أن نقدر كم الصعوبة التي تحدثها عملية التغيير.. وتكمن صعوبة التغيير – دائمًا – في ارتباطه الزاخم بالمعضلات، والتناقضات والازدواجية والمغالطات.. إنه يمازج بين خطوات، لا تبدو متآلفة أو متسقة معًا؛ من أجل التوصل إلى رؤية واضحة وذهن مستنير متفتح، يأخذ بزمام المبادرة، ويمنح الآخرين قوة ودعمًا، وأن تكون لديه القدرة على أن يبدأ صغيرًا ويفكر كبيرًا، وأن يختبر مدى صحة النتائج ويتوقعها، وأن يكون صبورًا ومثابرًا، وأن تكون لديه خطة، وأن يكون مرنًا، وأن يستخدم إستراتيجيات القمة والسطح، وأن يستوثق مما لا يتأكد منه، وأن يصل إلى حالة الرضا عن النفس.

ميتشيل ج. فولان وسوزان ستيجلباوير
مؤلفتا كتاب:
«المعنى الجديد للتغيير التربوي»

إن التمايز ليس إستراتيجية تدريسية، وليس كذلك مجموعة من هذه الإستراتيجيات أو نموذجًا تدريسيًّا، بل إنه وسيلة للتفكير في التدريس والتعلّم، تركز على أن نحدد بداية موقع طلابنا، بدلاً من التعامل معهم بوصفات وخطط سابقة الإعداد، تلك الخطط التي تتجاهل اختلاف الطالب في تشكيله من ناحية، واختلافه عن بقية زملائه من ناحية أخرى.. إن التمايز وسيلة من التفكير في التحديات التي يلقاها التربويون في التقييم، والتعليم، والتعلم، والأداءات الصفّية، واستخدام الوقت، والمناهج. إن التمايز وسيلة –أيضًا– للتفكير الذي ينبثق من أفضل فَهم واستيعاب، يمكننا الوصول إليه للكيفية التي يتعلّم بها الناس.

إن المعلمين الراغبين في أن يستشعروا في أنفسهم الحاجة إلى الاضطلاع بذلك التحدي سوف يقرأون كتبًا – مثل هذا الكتاب – ويمزجون بين فلسفات ونظريات هذه الكتب، وأداءاتهم، ويعيدون تشكيل صفوفهم. وعلى أية حال، فإن القادة التربويين الذين يركزون على النمو في أدائهم ونتائجهم سوف يدركون مدى احتياجهم إلى التغيير على نطاق أو مقياس أوسع.

إن هذا الفصل (الأخير من الكتاب) موجه خصيصًا إلى رؤساء الأقسام والمديرين، والقيادات التربوية على مستوى الإدارة، وآخرين في مواقع إدارية أخرى، ممن يرغبون في أن يكونوا محفزين لتنمية فصول متمايزة. وعلى الرغم من أن التغيير المدرسي أمر صعب، إلا أنه ليس بعيد المنال، وأنه أقرب إلى التحقق والحدوث إذا تمَّ تأسيس التربة اللازمة له من حيث التسلح بأفضل كم معرفي ممكن لاستيعاب عملية التغيير، وهذا يمثل فَهمًا جوهريًّا؛ لأن المدارس تخطو بالفعل، أولى خطواتها في مسار التغيير المتميز، عندما تبدأ في تنمية صفوف متمايزة..

الخبرة والبحث والتغيير المدرسي

إننا نعرف الكثير عن عملية التغيير في التربية (التربية ذاتها في الأدب التربوي عملية دينامية مستمرة – المترجم): ما الذي يدعمها وما الذي يحددها، وما خطواتها، وما الأدوار والاستجابات المطلوبة من المشاركين المختلفين. إن مدى هذا الصفّ لا يتلاءم، حتى لتلخيص عمل الباحثين أمثال مايكل فولان (١٩٩٣م، ٢٠٠١م، النصف الأول من العام، ٢٠٠١م – النصف الثاني من العام)، وسيمورساراسون (١٩٩٠م، ١٩٩٣م)، وروبرت إيفانز (١٩٩٦م)، وتوماس سيرجيوفانى (١٩٩٩م، ٢٠٠٥م) وآخرين، ممن لهم رؤى ثاقبة أضاءت غموض مناطق عديدة من عملية التغيير. وبغض النظر عن ذلك، فإن الخلاصات الجوهرية لأعمالهم تدعم النصيحة التي سنطرحها في الجزء التالي من الفصل، والمتعلق بـ: بعض المبادئ الرئيسة لإرشاد عملية التغيير التي تحدث في المدارس، وهذا لا يعني كونها نصيحة خطية؛ إذ إن التغيير عملية معقدة، ومربكة، وغير قابلة للتوقع أو لا يمكن التوقع بها، وعندما نضطلع بالتغيير، فإننا نبدأ

بخطوات متتابعة، ما تلبث أن تكون قفزات متتابعة. وبعد، فإن كل الاقتراحات التالية مهمة لما تحققه من انعكاس وتغذية راجعة، وبمرور الوقت، تصبح المدرسة أو مدير المنطقة/الإدارة مرشداً قائداً للتغيير المؤدي إلى الصفوف المتمايزة.

قم بفحص آرائك وأهدافك

عليك أن تقضي وقتاً في التفكير حول سبب كون فكرة الصفوف المتمايزة ذات معنى وأهمية بالنسبة لك. هل تعود تلك الأهمية وذلك المغزى لأنك تؤمن بثراء وقيمة أهمية المجتمعات التعلّمية المتجانسة الفاعلة لمستقبل المدرسة والمجتمع؟ وهل تعود تلك الأهمية لأنك رأيت طلاباً عديدين قد تحرروا من وهم الصفوف القياسية؟ أم بسبب ما تعرفه عن علم النفس المعرفي والكيفية التي يعمل بها المخ البشري؟ أم بسبب أنك تريد أن توفِّر النقود؟ إن كل هذه الدوافع التي تحتويها الأسباب السابقة ليست متساوية في أهميتها؛ للإجابة عن السؤال المتعلق بكون الصفوف المتمايزة ذات مغزى وأهمية.

يجب أن تعلم سبب تفكيرك بأن الأمر يستحق تجشم المتاعب لتكوين صفوف متمايزة، كما يجب أن تكون قادراً على أن تعبر بفصاحة ووضوح ويقين عن وجهة نظرك لأولئك الذين تقودهم. وإذا لم يكن لديك ذلك الإدراك ذو الحجة الدامغة بسبب قيمة وثراء الصفوف المتمايزة، فعليك أن تكون حكيماً في تجنب التمايز، كمحور رئيس، تركز عليه قيادتك.

قم بترسيخ رؤية وشارك الآخرين فيها

القيادة لها قيمة كبرى في إيجاد رؤية ما وإلهام الآخرين بالانضمام إليك في العمل على إنجاز هذه الرؤية. ما الشكل الذي يمكن أن تبدو عليه الصفوف في مدرستك أو إدارتك إذا حدث التغيير؟ ولماذا ينبغي أن يكون ذلك إيجابيًّا؟ ومن أجل مَنْ؟

لا تطلب من المعلمين أن يقوموا بعمل شيء ما من دون يقين كافٍ بأدائه.. وكن واثقاً من أنك واضح في تعريفك للرؤية والأهداف المتعلقة بالتمايز.. ووضح هذه الأهداف بالشكل الذي يجعل الآخرين قادرين على فحصها والتحدث معك بشأنها. بعدئذ، قم بالأمر

الصعب: أعلن عن رؤيتك بيد، وقم بدعوة القادة الآخرين، والمعلمين وأولياء الأمور إلى مراجعتها وتوسيع نطاقها باليد الأخرى.. إذ إن من ضمن التناقضات التي يحملها التغيير، هي أن القادة يجب أن يؤمنوا بأفكارهم، ولكنهم في الوقت نفسه ينبغي أن يكونوا منفتحين على الحقيقة بأن الآخرين – بالضرورة – سوف يعيدون تشكيل هذه الأفكار بطرق إيجابية من أجل أن يحدث التغيير بالفعل.

إن الهدف واضح: أنت تريد أن تدعم الصفوف، التي يستهدف فيها التدريس المتميز، القادر على الإيفاء بالاحتياجات التعليمية المتنوعة لطلاب ذوي تنوع متباين. وهذا الكتاب يطرح لنا طريقًا واحدة للتفكير في الوصول إلى ذلك الهدف. هناك طرق مختلفة للتفكير بخصوص ذلك الهدف.. وعليك أن تظل منفتحًا على الأفكار، وأن تدعو الآخرين، ممن يشاركونك في ذلك، إلى أن يساعدوك على التفكير بشكل أكثر رحابة وفي أفق أكثر اتساعًا.. إن المبادأة بالتغيير تبدأ بالتشارك في إدراك الاتجاه المطلوب، ولكن عليك – أيضًا – أن تستوعب أن رحلات قليلة ذات جدوى تحقق التقدم بشكل مباشر..

تجنب زيادة الأعباء

يتصور المعلمون غالبًا بأنه يطلب منهم أن يعلِّموا الطلاب، ويقوموا بتنفيذ مبادرات وآليات غير مترابطة في آنٍ واحد.. ومن ثم، فإنهم يكونون على حق حين يشعرون بالإحباط أو الغضب، حين يدركون أن التدريس المتمايز مجرد شيء أكثر مما توقعوه أو مما توقعوا أن يحقق من نتائج. وللوصول إلى تلك الغاية، فإنه من المهم أن نتجنب الإحساس بزيادة الحمل (الأعباء) لدى المعلمين.

لغرس البذور اللازمة للتغيير الفاعل، فإن القادة – بداية – يحتاجون إلى التركيز على هدف رئيس، مثل جعل الصفوف أكثر استجابية للمدى أو النطاق الكامل من المتعلمين، والتأكد من بقاء الهدف بشكل محوري في تفكير كل شخص. وبقدر الإمكان، قم بتأجيل المبادرات التي تعترض سبيل الاهتمام بذلك الهدف، وقم بتقديم مبادرات تساعد على إنجاز الهدف في ذلك السياق. على سبيل المثال، قل لرفقائك من القادة والمعلمين: «إننا نتعلم دوائر

الأدب (سبق عرضها في دوائر النقاش ومنتديات الأدب ضمن الفصل الثامن من الكتاب – المترجم)؛ لأنها تساعدنا على إدراك الاختلافات الحادثة في استعداد الطالب واهتماماته في الطرق التالية». أو استعرض أمامهم بعض التطبيقات، قائلاً: «باستخدام هذه التطبيقات بهذه الوسائل، سنكون قادرين على مواجهة احتياجات التعلّم لعديد من طلابنا بشكل أكثر فاعلية». وبمعنى آخر، فإن الرسالة – كلما كان ذلك متاحًا – يجب أن تكون: «إننا نقوم بعمل ما يمليه علينا تنوع احتياجات طلابنا بأن نفعله لتعظيم تعلمهم، وأن ما نتحدث فيه بخصوص اليوم سوف يساعدنا على تحقيق هذا الهدف».

قم بالإعداد لرحلة جادة طويلة

إن التغيير المادي (المحسوس) عملية بطيئة؛ إذ يجب أن تتمَّ المبادأة بها وتنفيذها ومأسستها (أي جعلها مؤسسة على أسلوب أداء وتنظيم معين، ويلتزم تحقيقها باتباع ذلك الأسلوب – المترجم). وهي بشكل حتمي – غالبًا – تتطلب من خمس إلى عشر سنوات؛ لتحقيق تغيير متميز لتنمية «جذور» ثابتة؛ فإذا كنت جادًا بخصوص الأداء المهني للصفوف المتمايزة، فعليك القيام بعمل خطة زمنية توضح تتابع الأداء ومراحله. دع الآخرين يدركون الفكرة القائلة بـ«البقاء لأطول فترة ممكنة»، وذلك فيما يختص بالتأثير والارتباط بالصفوف المتمايزة، ويتم هذا من خلال صقل أساسيات الخطة وتنفيذ المدى الزمني الطويل، الذي سيشاركونك في فحص ومراجعة هذا الأداء المهني. وبطبيعة الحال، فسوف يتم إعادة تشكيل الخطة، مع مرور الوقت، وكذلك مراجعة التوقيتات الزمنية المحددة لتنفيذها. إلا أنه ينبغي عليك أن تظهر التزامًا ثابتًا بالتتابع الزمني المطلوب لإحداث تغيير ذي مغزى.

لدى القادة التربويين عادة مدمرة، تتمثل في الصراخ والجلبة، وكأنه ولع يستحوذ عليهم طوال فترة العام الدراسي أو حتى على مستوى الشهر؛ إذ يدرك معلمون كثيرون أنهم إذا تباطأ معدل تدريسهم، من دون الحدود المطلوبة لفترة ما، فإن لم يستطيعوا تجنب الالتزام بالمبادرات المزعجة، التي لا يحبّونها، وسيجدون أنفسهم مرغمين على أدائها والالتزام بها، وليست هناك تثبيت سريع لجعل التمايز حقيقة واقعة. إن إعداد هدف واحد – لعام واحد،

يحكم على هذا الهدف بالفشل، ويقلل الفرصة المتاحة في أن يتعلم زملاؤهم – بالفعل – القيام بما هو مطلوب للوصول إلى تحقيق تغيير ذي معنى في فصولهم.

البداية الذكية

لتحقيق البداية الذكية، فعليك أن تبدأ صغيرًا.. حاول تجريب عدد محدود من المعلمين والصفوف؛ إذ يعد ذلك أفضل من إدراج المدرسة أو المنطقة بكاملها في محاولة التمايز. ولكن عليك أن «تبدأ» بالفعل، وأن تكون لتلك البداية دعم قوي؛ للتأكد من أن هناك تغييرًا ملحوظًا يحدث، بشكل واضح، في الممارسات الصفية وأداءاتها. ابدأ بالمعلمين الذين لديهم المهارة والرغبة في إحداث هذا التغيير.. إن هؤلاء المعلمين – بالفعل – انعكاس جيد لأداءاتهم، كما أنهم راصدون جيدون لأداءات طلابهم، ويتسمون بمرونة في أنماطهم اللغوية، ولديهم استعداد للتعلّم، وهذا سوف يقود إلى حصاد نجاحات مبكرة، وإستراتيجيات للتعامل مع المشكلات التي لا يمكن تجنبها، ومجموعة مؤهلة من المعلمين، الذين أصبحوا مطورين لمعلمين آخرين، كلما امتد نطاق الأداء؛ الأمر الذي يسمح – فيما بعد – بتشكيل فرق من المعلمين الذين يمكنهم العمل معًا، يتشاركون في الأفكار والمصادر والمواد التعليمية، ويحاولون تذليل ما يواجههم من صعوبات معًا، ويتشاركون في التوجيه والتدريس، ويقومون بملاحظة أداء بعضهم البعض، والإمداد بالتغذية الراجعة اللازمة؛ حيث إن الزمالة، تختلف تمامًا عن العزلة، إذ إنها وسيلة أكيدة لرعاية الأفكار الجديدة.

وبمجرد أن تتوصل إلى تأسيس هذه المجموعة المحورية، عليك بالبدء فورًا في التطبيق لكل أهداف ومبادئ وآليات التمايز. ومن المهم للغاية بالنسبة للمعلمين أن يفكروا في آرائهم، قدمًا مع حدوث التغيير. فمثلاً؛ محاولة تنفيذ مدخل جديد في تدريس الرياضيات، من دون إدراك لكيفية ملاءمته وتناسبه مع الصورة الأكبر من التعلّم، هو أقرب في تشكيل نتاجه الهزيل، المتمثل في إستراتيجية فقيرة الاستخدام وضحلة النتائج. وعلى الجانب الآخر، فإن التدريس يجعل المعلمين ذوي نزعة براجماتية (نزعة فلسفية تتخذ من النتائج العملية مقياسًا لتحديد قيمة الأفكار وصدقها – المترجم)؛ إذ يصبحون أكثر ميلاً إلى تغيير

معتقداتهم وآرائهم بسبب نجاحهم في تطبيق شيء ما داخل الصفوف؛ فهم لن يجربوا – بالضرورة – مدخلاً جديدًا لمجرد أنهم يغيرون آراءهم. وكن واثقًا من أنك تساعد المعلمين على تعريف شيء ما، سيقومون بالفعل بأدائه في فصولهم، بينما يقوم التواصل المستمر عن سبب الاهتمام بالتمايز وكيفية أدائه بدور مؤثر في دعم نمو الطالب.

قم بنمذجة الأداء في المتمايز

في صف متمايز، يقول المعلم شيئًا مماثلاً لذلك لطلابه:

«فيما يلي هدفنا الذي نتحرك صوبه.. سنتعلم كلنا وننمو ونعمل بجدية في الأداء الذي لا يقبل تفاوضًا، ولنا أن نفكر: ما الكيفية التي سنصل بها إلى نهاية المسار.. قد يتحرك بعضنا بشكل أكثر سرعة عن الآخرين.. وقد يبدأ بعضنا في التخطيط لمدى أبعد من المسار الذي نحدده.. وقد ينجح بعضنا بشكل أفضل مع الخطة (A)، بينما ينجح آخرون مع الخطة (B) بشكل أفضل.. وأحيانًا، فإنني كمعلم يمكنني اتخاذ بعض قرارات.. وأحيانًا أخرى، فإنكم كطلاب، يمكنكم أن تتخذوا هذه القرارات.. وفي أغلب الأوقات، سنتخذ هذه القرارات معًا.. سوف نحاول دائمًا أن نتخذ القرارات بأساليب تساعدنا كلنا على إنجاز هدف تحقيق أقصى درجة من النمو.

عندما يبدأ القادة التربويون مبادرة ما مثل التدريس التفاعلي، فإنهم يضطلعون بدور المعلم. وعلى الرغم من اختلاف طبيعة أداء المعلمين عن أداء المدارس، إلا أنهما – مع بعضهما البعض – يحققان التقدم نحو هدف تمايز الصفوف، والذي يعتبر هدفًا غير قابل للمساومة أو التفاوض بشأنه؛ أي: كيف يصلون إلى نهاية المسار؟ إن المدارس المختلفة والمعلمين المتنوعين ذوي مستويات استعداد مختلفة، واهتمامات متباينة، ومداخل تعلم غير متماثلة، وهم سيحتاجون إلى تنمية وتطوير التمايز على توقيتات مختلفة، وبأساليب وطرق مختلفة، وباستمرار صيغ مختلفة من المساعدة. وأحيانًا يمكن للقادة التربويين أن يتخذوا قرارات جوهرية.. وأحيانًا ما يتخذ المعلمون هذه القرارات بأنفسهم. وغالبًا، فإنهم يحتاجون

إلى القيام بذلك بشكل متواصل ودائم، مع تركيز على المراجعة والإشراف؛ لتعظيم التقدم نحو تشكيل الصفوف المتمايزة.. إن القادة الذين ينمذجون التمايز، يدللون على نوعية البيئة المحترمة التي نحتاج إليها في الفصول ذات الاستجابية. إن القادة والنماذج يوفرون – أيضًا – فرصًا طبيعية للتحدث مع زملاء عن الكيفية التي يعمل بها التمايز.

قم بفحص ومراجعة النظم والإجراءات

غالبًا ما يطلب القادة من المعلمين أن يحققوا الأهداف حتى على مستوى النظم القومية والولاية، والإدارة والنظم المحلية والإجراءات المحلية التي تجعل الأمر صعبًا في أن تفعل ذلك. وأحيانًا، سيكون القادة بحاجة إلى العمل مع زملائه لتعديل التكليفات المتنافسة أو الممارسات؛ لكي تمهد الطريق إلى مقابلة أو الإيفاء باحتياجات المتعلمين المختلفة. وفيما يلي بعض الأسئلة التي يجب وضعها في الاعتبار:

- هل يمكنك تصحيح جداول المدرسة لإمداد المعلمين بمساحات زمنية أكبر من الوقت التدريسي غير المستقطع؟ إنه من الصعب إعداد أو تأسيس معمل علوم متمايز في فترة حصة علوم واحدة (٤٠ دقيقة فقط).
- هل تضع إدارتك التعليمية في اعتبارها تبني نصوص مدرسية متعددة، بدلاً من الاعتماد على نصّ مدرسي وحيد، في المادة الواحدة، وعلى مستوى صف واحد؟ إن المنطقة التي تستخدم الكتب نفسها لكل طلاب المستوى الثالث ترسل رسالة مؤداها: «إن التمايز ليس بالأمر المهم للغاية».
- هل تضع إدارتك التعليمية في اعتبارها بطاقات التقارير المعدلة، التي تتضمن بيانات عن عادات الطلاب العقلية والعملية والنمو الشخصي، أكثر من اعتمادها على التركيز فقط على الأداء الأكاديمي؟
- هل تضع مدرستك في اعتبارها تضييق مدى المتعلمين في بعض الصفوف؟ إن تدريس قصة «سفينة نوح – عليه السلام» لمتعلمين اثنين من نمطين مختلفين، في المجتمع المدرسي، من الممكن ألا يكون الأمر الأكثر تشجيعًا أو كفاءة، أو كمدخل مؤثر مبكر لتكليف كل الطلاب بالتكليف الذي أخذه طالب واحد. وعلى الرغم من أن تجانس تقسيم المجموعات

ليس حلاً جيدًا لترسيخ أو تأسيس مجتمعات متساوية من التعلّم، في المراحل المبكرة من التمايز، إلا أن بعض المتعلمين يحاولون الإيفاء بكل نوع من الاحتياج التعلّمي في صف واحد.

- ما الوسائل التي يمكنك إيجادها لتقليل حجم الصفّ، وإيجاد مساعدين أكبر، أو زيادة حيّز الفراغ بالصفّ أو التخطيط الزمني للمعلمين الراغبين في القيام بالتدريس المتميز في الصفوف المتمايزة (على الأقل في ثلاث مراحل من تعلّم المعلم)؟
- هل تحتاج إلى أن تتواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بالتمايز على مستوى المدرسة أو الإدارة؟ أم هل تتوقع أن يقوم المعلمون وحدهم بتعليم أولياء الأمور ما يتصل بالمدخل، والمنافع المحتملة للطلاب والفرص المتاحة للمشاركة؟

وفي بعض الأحيان، لا يستطيع القادة تغيير الأشياء؛ وإنما يمكنهم فقط مساعدة المعلمين على معاودة التفكير في نظم أو إجراءات خاصة. وعلى سبيل؛ فإن هناك معلمين كثيرين يرون التأكيد على الاختبارات المعيارية (التي تخلو من أي ملامح للتمايز – المترجم) أمرًا متناقضًا مع الاحتفاء باختلافات الطالب. وبالفعل، فإن إدراج كل الطلاب للتعامل مع المادة نفسها من المصادر والوسائل التعليمية، سواء تلك التي يتفوقون فيها أكاديميًّا، أو تلك التي يشعرون فيها بالإحباط والتعثر مقارنة بزملائهم، على معدل تعلّم، يكون بشكل غير واقعي سريعًا بالنسبة لأكثرهم وبطيئًا للغاية بالنسبة لبعضهم، وفي الحالة النفسية نفسها لدى المعلم في التركيز، فإنه لن يؤدي إلى تحقيق معدلات مثالية في الأداء، كما أن ذلك لا يؤدي بالتأكيد إلى توالد مجموعة من متعلمين لديهم استثارة وحماس. إن التمايز المؤثر يجعل من الممكن – بالنسبة لدارسين أكبر – أن يؤدوا بشكل أفضل في المقاييس المعيارية، وأن يساعدوا المعلمين في إدراك أنه ليس هناك تناقض في التدريس الفاعل.

إن معايير المناهج وأدلتها لا يجب أن «تصبح» المناهج ذاتها؛ بل إن كل ما يمكنها عمله – على أية حال – أن تتكامل داخل التخطيط التعليمي، الذي يدمج الطلاب. إن مساعدة المعلمين على رؤية الاختلاف، وإعطاءهم الحرية للقيام أو الاضطلاع بمدخل أكثر إدماجًا، أمر ضروري في جعل الصفوف المتمايزة حقيقة واقعة. أما القادة على مستوى الإدارة،

الذين تقوم أفعالهم وكلماتهم بنقل رسالة أن نجاح المعلمين وقيمتهم تعتمد على طاقتهم وقدرتهم على إيصال كل واحد إلى أن يحقق «ما يتجاوز المتوسط» في اختبار نوعي معطى، في يوم نوعي من العام، لا يجب أن يكون – بشكل آني – تكليفًا بصفوف متمايزة.

تنمية الفريق القائم بالخطة لمواجهة صعوبة التغيير

في بداية عملية التغيير، فإنه من المفيد أن تكون لدينا اجتماعات لتنمية وتطوير الفريق المكلف، حيث يتم تعريف التمايز ومناقشته وتوضيحه؛ فإذا أمكن لهذه الاجتماعات أن تتلاقى مع تعريفات المدرسة أو الإدارة التعليمية، والمبادئ والأهداف – وإذا تمَّ تقديمها بطريقة تحوز الاقتناع والقبول – فإنها يمكن أن تكون جزءًا من توجيه انعكاس مؤثر للفكرة. ويجدر بنا ملاحظة أن زيادة الاجتماعات والعروض الأولية لما يمكن أن يتفق عليه عن حدّها الطبيعي، يمكن أن يفقد عملية التغيير – وبسرعة – جزءًا غير هين من قدرتها على المبادرة بالتنفيذ.

هناك وقت يتم الاحتياج فيه إلى معلومات جديدة، من قبل المعلمين، عن موضوع ما، من حيث: المفاهيم والمبادئ والمهارات. وهذا يمكن إنجازه من خلال عروض تنمية الفريق القائم بالأداء، والقراءة، ومشاهدة شرائط الفيديو، أو عمليات البحث الفردية، أو التي تقوم بها مجموعات صغيرة. وعندئذ، يحتاج المعلمون إلى وقت وفرصة ليكونوا إدراكًا واضحًا عن الأفكار الجديدة؛ إذ يجب على القادة توفير الوقت والقواعد التي تدعم انعكاس المعلم على هذه الأفكار. يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على تأسيس أهداف شخصية على المدى الطويل وعلى المدى القصير؛ بهدف ترجمة الأفكار إلى أداءات صفية ولعمل خطط نوعية للتنفيذ. ومن أجل دعم المعلمين في هذه العملية، فنحن بداية نشجع المعلمين على التخطيط في أزواج، ثم نقوم بالترتيب والإعداد للتدريس المشترك، وملاحظة الأقران، وعمل موجزات من قبل الأقران.

عند تلك النقطة، واعتمادًا على ما تعلّمه المعلمون من محاولة ترجمة الأفكار إلى أداءات عملية (والتي تتضمن الانعكاس – الذاتي، ومدخلات الأقران، والتغذية الراجعة من قبل الطالب)، فمن الممكن أن يكون المعلمون جاهزين للمعلومات الإضافية، والمساعدة في صقل المهارات التي تدربوا عليها، أو الخبرات التي مرّوا بها؛ انتقالاً إلى إجراء آخر، مع مدخل استجابي إضافي.

إن دورة تنمية الفريق القائم بالتغيير هي عملية شديدة الشبه بالتدريس في الصفِّ. وينبغي على القائمين بتطوير هذا الفريق أن:

- يعرفوا الحقائق الأساسية والمفاهيم المحورية والمهارات الضرورية للحصول على المخرجات المرغوبة،
- ينموا تتابعًا من عرض كل ذلك أو السماح للمتعلمين بالتعامل مع هذا التتابع،
- يقيموا استعداد المتعلم بهدف تحقيق إجادتهم،
- يتيحوا الفرص للمتعلمين لإدراك الأفكار الجديدة وتجريبها،
- يتيحوا تغذية راجعة تركز على تطبيق المتعلم للأفكار الجديدة،
- يصمموا فرصة التعلّم التالية – بدقة – حسب احتياجات المتعلم.

لنضع في اعتبارنا السلاسل المختلفة التي تنتمي إليها اختلافات المتعلمين؛ فبعض المعلمين قد تكون لديه المهارة لأن يقتنع بالتدريس المتمايز، ولكنه – في الوقت نفسه – يفتقر إلى الإرادة والرغبة في القيام بذلك.. كما أن البعض قد تكون لديه الإرادة والرغبة، ولكن يفتقد إلى المهارة اللازمة للتفكير في مناهجهم بطريقة جديدة. وبينما يتمكن البعض من التعامل مع مدخل جديد إلى المناهج، نجده يتعثر عند إعداد صف يتخذ من الطالب محورًا له (أي صفّ متمايز – المترجم). وقد يتمكن الآخرون – بالفعل – من إعداد هذه النوعية من الصفوف، إلا أنه يجد من الصعوبة بمكان العمل مع مدخل يتخذ من الفَهم أو المعنى محورًا له من أجل التدريس. البعض – وليس الجميع – سوف يحتاج إلى الإرشاد في تنمية وتطوير نظام جديد من الحقائق.. أما التنمية المعيارية، ذات المقياس الواحد، فهي مسألة يجانبها الصواب، ولا تصلح للعمل مع الصفوف المتمايزة. إن تنمية هذا الفريق هي فرصة أخرى مهمة لنمذجة ما تعتقده من آراء.

توفير مساعدة مستمرة

عبر دورة التغيير الطويلة، فإن المعلمين سيحتاجون إلى دعم دائم. إنهم يحتاجون إلى أن يساعدهم القادة من خلال:

- توضيح الأهداف المقصودة من نمو المعلم واللازمة له،
- منح المعلمين الوقت اللازم لتخطيط الدروس المتمايزة،

- إيجاد منهج متمايز عقب مراجعة أدلة المناهج،
- توفير الفرص اللازمة لزيارة الصفوف المتمايزة،
- توفير الإتاحية لمدى واسع للتكنولوجيات، التي تتخذ من تركيز المتعلم محورًا لها، وكذلك المواد والمصادر والوسائل التعليمية،
- توفير الأمان الكافي لتجريب مدخل جديد في الصفِّ، من دون خوف من إصدار الأحكام التقييمية المجردة؛ إذا كان هناك صخب غير منظم أو موجه لفترة من الزمن،
- إعطاء تغذية راجعة مستهدفة، وذات مغزى على الأداء المتمايز،
- توفير مواقع إلكترونية من شبكة الإنترنت، للدعم المتبادل، ولتشجيع المعلمين حديثي الاشتراك في فريق التغيير، بما لا يجعلهم يشعرون بأنهم «منبوذون» من طرف زملائهم الذين يقاومون التغيير،
- التعبير عن تقدير حقيقي عند قيام أولئك المعلمين بأداء عمل متميز، أو عند قيامهم بالقيام بمخاطرة، كانت نتيجتها عملاً أقل نجاحًا.

إن القادة المؤثرين الفاعلين يواصلون البحث عن أساليب دعم دائم لجهود المعلم. إنهم لا يرسلون المعلمون بمفردهم إلى إقطاعيات غير محددة (أي إنها لا ترسلهم لأداء مهمة التغيير إلى مناطق مبهمة أو بتكليفات غير محددة وواضحة – المترجم).

قم بالضغط المتوازن ووفِّر الدعم اللازم

التدريس، كما يحدث في الغالب، ممارسة تدعو إلى تطبيق مبدأ «القصور الذاتي» (أي الحركة ذات المعدل الذي يتوقف عند توقف المسبب لهذه الحركة، بما فيها من جمود، ولتبسيط الأمر، فأنت عندما تركب سيارة مثلاً، فأنت تتحرك بسرعتها، وعندما ترتجل أو تنزل من السيارة، تنعدم تلك الحركة تمامًا وتعود إلى معدل حركتك الذاتي الخاص بك، والمؤلفة تقصد أن أغلب أداءات التدريس تعتمد على المعلم (كالسيارة مثلاً؛ الذي بتوقفه، يتوقف المتعلم "راكب السيارة عند نزوله" عن التعلّم – المترجم). لذلك، نجد طلابًا عديدين ذوي احتياجات متعددة، تتطلب تواصلاً مع معلمين عديدين كل يوم. إن كثيرًا من المدارس

والصفوف، تجعل مقاومة التغيير أمرًا سهلاً للغاية، وتقبع كامنة على «أمل انتظار يوم أفضل» لتجريب التدريس المتمايز.

لقد سمعت، ذات مرة، متحدثًا يقول: إن المعلمين يقومون بالتغيير، إما لأنهم يرون الضوء (تقصد المؤلفة برمزية «الضوء» ذلك التنوير الذي يحدثه التغيير، بينما تكون رمزية «الحرارة» ؛ للإشارة إلى أن المعلمين يدركون تثبيت التغيير لأقدامه وملامحه فيتحول الضوء إلى حرارة؛ أي حدوث التغيير ودوامه بما يحقق النتائج المرغوب فيها – المترجم). إن كلاً من (الضوء والحرارة) محفزان، كما ينبغي أن يكون المديرون الأكفاء مصادر لكل من الضوء والحرارة، وأن يكونوا مساعدين للمعلمين في أن يروا منافع المبادرات الجديدة، الذي يترافق مع الإصرار الدائم على التطور. إن قادة المعلم – مثل: منسقي المواد الدراسية، ورؤساء الصفوف والمستويات (المعلمون الأوائل)، ومعلمي التعليم الخاص – هم مصادر جيدة للضوء، ولكن – على وجه الإجمال – ليست لديهم القدرة على توفير الحرارة. إنهم (فريق التغيير) لا يجب أن يشعروا بعدم الكفاءة بسبب عدم القدرة هذه. وبدلاً من ذلك، فإن قادة المعلم يجب أن يتلقوا دعمًا بالحرارة (أي لا يقتصر الأمر على استشعار الضوء فقط – المترجم) من أولئك، الذين تخول لهم وظائفهم توفير ذلك الدعم.

الربط بين التمايز والمسئولية المهنية

على الرغم من أن مصطلح «التدريس المتمايز» قد يكون حديث الظهور نسبيًّا، فإن فكرة تصميم خدمة، تستطيع أن تفي باحتياجات العميل ليست واردة. حتى في التعليم، حيث يصل العملاء (الطلاب) في مجموعات تتراوح من (٢٠) طالبًا إلى (٣٠) طالبًا [عدد الطلاب في الصفّ بجميع مدارس الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح من (٢٠) طالبًا إلى (٣٠) طالبًا، وهذا لا يحدث في كل المدارس في أغلب الدول العربية – المترجم] فإن المعلمين يقومون – مبكرًا – بتعليم أفراد ليسوا متشابهي القدرات والاهتمامات، فيما يشبه بشكل بالغ تلك المشية العسكرية؛ أي اتباع التعليمات بحذافيرها من دون تفكير ممن يتبعون هذه التعليمات. وعلى الرغم من أن معلمين عديدين لا يمارسون تمايزًا استباقيًّا، يعتمد على تقييم مستمر وسابق

التخطيط، يستهدف مدى غير محدد من الاحتياجات، فإن الكثيرين يؤمنون – بالفعل – بأن ذلك من صميم عمل المعلم في أن يساعد كل طالب على النجاح.

إن مساعدة معلم على تنمية فهم واضح لمسئولياته المهنية في إشراك كل طالب في تعلم متميز وذي مغزى، يقع في القلب من التحرك صوب الصفوف المتمايزة. وتفترض شارلوت دانييلسون (٢٠٠٧م) إطارًا عمليًّا للتفكير في تنمية وتطوير المعلم، يقع في أربعة مجالات رئيسة للتدريس (مثل: التخطيط والإعداد والبيئة الصفية، ومسؤوليات التدريس المهنية)، وأن هناك معايير ومؤشرات مرجعية ذات مستويات من الأداء، تصنف إلى: *غير مرضٍ، أساسي، كفء، متميز*.

خلال إطار دانييلسون العملي الثري والممتد، فإن الأداء المتميز يتم تصنيفه بمدى الاستجابة إلى احتياجات الطلاب المختلفة، ولا يقصد بهذا الإطار العملي أن يمنح بُعدًا إضافيًّا للتدريس المتمايز، بل الأحرى من ذلك، فإنه يعكس الحقيقة القائلة: إن العلامة الفارقة لأداء المعلمين المتميزين هي قدرتهم على رؤية الأفراد ورعايتهم على أنهم ذوات منفصلة، لكل منها سمته وخصوصيته، وليسوا مجرد مجموعات من الأطفال.

إن استخدام إطار عملي – كالذي تقترحه دانييلسون – يمكن أن يساعد المعلمين على النمو في جو تنافسي مفعم بالثقة في الوصول إلى متعلمين فرديين، من خلال تشجيع الانعكاس الحادث من أداءاتهم وترشيح جهودهم. إن مثل هذه المؤشرات المرجعية هي مساعدة – بشكل خاص – عندما تكون جزءًا من عملية تقييم المعلم، والتي يضع المعلمون خلالها أهدافًا شخصية للتدريس الاستجابي، بادئين في تنفيذ الخطوات نحو تحقيق تلك الأهداف، وتلقي تغذية راجعة مستهدفة من القادة، الذين يدعمون بفاعلية تقدمهم (المعلمين) ولديهم إتاحية لتحسين نوعية التنمية المهنية؛ بهدف استدامة نموهم بمرور الوقت. إن مثل هذا المدخل يجب أن يكون مصدرًا لكل من الضوء والحرارة، من خلال توفير رؤية ثاقبة عن التنفيذ والمصداقية والاعتمادية.

إن الرسم التوضيحي الأكثر تفصيلاً ودقة للروابط بين الإطار العملي لدانييلسون والتدريس المتمايز – ذلك الرسم الذي يلقى الضوء المبين للكيفية التي يمكن بها اعتبار

التمايز مسئولية مهنية – متاح على الإنترنت على موقع هيئة الإشراف التربوي وتطوير المناهج (ASCD) على الرابط: www.ascd.org/ASCD/pdf/books/TDC14.pdf.

كلمة عن المعلمين الجدد

إن جودة فصول الغد تعتمد، في علاقة طردية، على الكيفية التي نعد بها اليوم الجيل التالي من المعلمين. وتقترح البحوث أن برامج تعليم المعلم غالبًا ما يخفق معظمها في إعداد معلمي – ما قبل الخدمة للتنوع الحادث بين الطلاب، في الصفوف، بشكل أكاديمي متمكن (سانتانجلو وتوملينسون، ٢٠٠٩م؛ وتوملينسون *وآخرون*، ١٩٩٧م). وعلى سبيل المثال، فإن سمات معلمي – ما قبل الخدمة تتركز فيما يلي:

- أنهم نادرًا، إن لم يكن ابدًا، يحوزون خبراتهم في التدريس المتمايز، فقط، من خلال برامج إعداد المعلم،
- أنهم عادة، ما تكون لديهم دراسة مسحية وحيدة فقط من الأطفال الاستثنائيين؛ لكي تساعدهم في فَهم احتياجات التنوع الأكاديمي لدى المتعلمين، وغالبًا لا يتمتعون بقدرتهم على التوقع؛ إذ يقررون أن هذا الصف يتعامل – بشكل حصري – مع سمات المتعلمين، ليطرحوا بذلك إرشادًا بسيطًا فيما يتعلق بـ«ماذا علينا أن نفعل معهم»،
- أنهم نادرًا، ما يتم تشجيعهم، لأن يقوموا بتمييز فصولهم بفاعلية من خلال أساتذة التربية الجامعيين، ومشرفي الجامعات، أو المعلمين الأوائل (أقدم المعلمين خدمة وأكثرهم خبرة).
- أنهم غالبًا محبطون من القيام بالتمايز، لا سيما «المعلم الأول»، الذي يشجعهم على «الاحتفاظ بالجميع (الطلاب) معًا» (أي حسب الأسلوب التقليدي السائد – المترجم).
- لديهم عدد محدود من الإستراتيجيات التدريسية التي يألفونها، ويشعرون بالارتياح في تطبيقها، ومن ثم فإن لديهم عددًا محدودًا من الخيارات التي تمكنهم من التعامل مع احتياجات التنوع بين الطلاب.
- لديهم (إن وجد) عدد محدود من الصور/التصورات عن الصفوف ذات المهام المتعددة، تمكنهم من التعامل معها، عند قيامهم بأول تكليفات تدريسية في هذا الصدد.

وبمجرد أن يتواجد هؤلاء المعلمون في صفوفهم، فإن الاتجاه للتدريس «في المستوى المتوسط» هو الاتجاه الذي يتسم بتفصيل وإيثار المعلمين الجدد، نتيجة لتعقد عملية التدريس ذاتها، ونتيجة ضغط القرين (القرين في هذه الحالة، هو المعلم الأساسي، الذي يكون المعلم الجديد مساعداً له، وغالبًا ما يكون ذلك المعلم قد أنس إلى الأسلوب التدريسي القائل بـ«الاحتفاظ بالجميع معًا» – المترجم)؛ ليطابق أداء هؤلاء المعلمين الجدد الأسلوب والطريقة اللتين يمارس بها المعلمون الأقدم تدريسهم «الطريقة التي نمارس بها التمدرس هنا». بل إنه حتى المعلمين الجدد أنفسهم، ممن لديهم تأكيد قوي ومتسق على التمايز في برامجهم (برامج إعداد المعلمين)، وكذلك المعلمين الأوائل الذين يفرِّدون التعليم، غالبًا ما يكونون بعيدين عن محاولة مواجهة احتياجات متعلم مختلفة في البدايات المبكرة لتدريسهم.

إن التدريس المبكر هو وقت لتطوير وتنمية «المهارات الحركية ككل» المطلوبة للأداء المهني. أما التمايز القوي، ذو الأساس فهو «المهارة الحركية الجميلة» للتدريس. ولذلك، فإن عدداً محدوداً من المعلمين الجدد سوف يعرض كفاءة متميزة في التخطيط وتيسير الأداء بالصفوف المتمايزة بشكل تام، على الرغم من أنه لم يتوقع منهم هذا الأداء. وإذا تلقى هؤلاء المعلمون الجدد برامج إعداد ما قبل الخدمة، ذات جودة مرتفعة في التمايز، فإن المعلمين الجدد – على أية حال – يمكنهم أن يبدؤوا مسيرتهم المهنية بالنوعين الاثنين من المهارات الحركية (ككل والجميلة)، واللذين يعتبران أساس التدريس الاستجابي. إن برامج «تعليم المعلم وإعداده» والمدارس، من الحكمة بما يمكن الاستثمار فيها بأداء قوي، مفعم بالنشاط، والمثابرة في تنمية متواصلة لكل من المهارة والإرادة لدى المعلمين الجدد؛ لكي ينجحوا في أدائهم بالصفوف ذات التنوع الأكاديمي بين طلابها.

إن كلاً من برامج «تعليم المعلمين» والإدارات المدرسية التي تستخدم معلمين جدداً، ينبغي عليهم القيام بما يلي:

- وضع توقعات واضحة تتعلق بنمو مستوى المعلم الجديد في التدريس الاستجابي الذي يتمحور حول الطالب،

- توفير نماذج واضحة من المناهج المتمايزة والتدريس المتمايزة التي تمَّ تنفيذها من قبل،
- توفير العروض اللازمة التي تساعد المعلمين على القيام بالانعكاس اللازم لقصور احتياجات الطالب والاستجابات المناسبة لهذه الاحتياجات،
- التأكد من ارتياح المعلمين في التنفيذ على نطاق متنامٍ من إستراتيجيات التدريس التي تنتخب التمايز وتقوم بتسهيل إدارته،
- توفير تشاركية مبكرة مع المعلمين الذين يمارسون التمايز في فصولهم،
- توفير الوقت والقواعد التي يحتاجهما المعلمون للانعكاس والتخطيط لاحتياجات الطلاب،
- تعرّف معدلات النمو نحو الوصول إلى التدريس الاستجابي بطرق هادفة وذات مغزى.

❖ ❖ ❖

كلما ازدادت درجة التنوع في المدارس، فإن قدراتهم على توفير تعليم هادف ومؤثر لكل الأفراد، تصبح أمرًا متصلاً مباشرة بإرادتنا ورغبتنا في استثمار الوقت والمصادر والإرشاد المطلوب بالنسبة للمعلمين المبتدئين؛ لأن ينتقلوا من المنطقة المأمونة («منطقة التدريس للمستوى المتوسط»، التي تحدثنا عنها في الصفحات السابقة إلى تلك المنطقة التي لا يرتبط بمكان، وإنما ترتبط – أساسًا – باحتياجات المتعلمين، المترجم). ويجب علينا أن نساعد كل التربويين أن يتحركوا صوب التدريس، الذي يفي باعتبارهم أفرادًا وشخصيات مستقلة، حسب درجات استعدادهم واهتماماتهم ونماذج تعلمهم.

فكرة نهائية

القيادة تعني أن تذهب أنت أولاً (أي تبدأ أنت أولاً)، وبهذه المبادأة من الذهاب، يمكنك أن تثق بيّ، لأنني قد اختبرت الجليد، وها قد ظللت على قيد الحياة. إنني الآن أعرف شيئاً ما عن الجوائز، وكذلك عن الشراك التي تنصب طوال الطريق أثناء النمو والوصول إلى مرحلة البلوغ وصناعة عالم لنفسك. وعل الرغم من أن الذهاب أولاً ليس ضمانة للنجاح (لأنه لا وجود للعالم الذي بلا مخاطر أو أخطار)، وفي العلاقة التربوية، فإن هناك ضمانة أساسية أكثر، مؤداها: ليس هناك ما هو أهم من وجودي هنا، وأنت يمكنك أن تعتمد عليّ.

ماكس فان مانين

تكتيك التدريس

بالنسبة لمعلمين عديدين، فإن الصفّ هو المكان الذي نقضي به حياتنا العملية في صورتها النهائية. وطوال ما يقرب من (٢٥—٣٠) عامًا، نقوم بتصنيف الأيام والصفوف حسب دخول وخروج الطلاب إلى تلك الغرفة الصاخبة المزدحمة، التي نعلم فيها ونمارس مهنتنا.. إن الصف هو المكان الذي نقضي فيه أفضل جزء من حياتنا، محاولين أن نحدث فرقًا ما.

إنها مغالطة واضحة، تتعلق بالتدريس، مؤداها أنه ليس هناك يومان متماثلان في التدريس. وبعد، فإنه إذا لم نكن حريصين، فإن كل الأيام يمكنها أن تأخذ تلك المماثلة القاتلة.. إن لدينا من الحكمة ما يكفي لأن نتذكر ضرورة الاستفادة من كل فرصة تسنح لنا لنحول أنفسنا وممارساتنا إلى الأفضل، لا أن نترك تلك الفرص التي تسنح لنا، تحت منحى اليأس، وأن نظل — كما نحن — نفس المعلمين، وعند النقطة نفسها، التي ابتدأنا منها..

إن الأفكار التي عرضت في هذا الكتاب أفكار طموح، كما أنها جيدة للوصول إلى المعلمين، الذين يبحثون يوميًّا ليفعلوا ما ينبغي علينا أن نطلبه من كل الطلاب: المخاطرة، الاستمرار، التمدد، الدفع، بالشكل الذي يدفعنا قليلاً لمنطقة راحتنا (أي أن نتحمل ذلك القدر البسيط من التعب والمعاناة — المترجم).

يقترح لويس توماس (١٩٨٣م) أننا، كسلالة جنس بشري، يجب علينا أن نحتفي بجهلنا، بدلاً عن أن نتظاهر بأن لدينا إجابات عديدة عن تعقيدات الحياة. «يمكننا أن نعبِّر عن امتناننا لقدرتنا على قطع تلك المسافة نحو المعرفة، ولكن يجب أن يحقق الأمر رضا أكبر؛ إذ إن الابتهاج الكامل بإدراك المعرفة يفوق تمامًا اعتبار المسافة، التي من المحتمل أن نكتشف بعد فترة أنها لا زالت أمامنا كما هي، وأن علينا أن نقطعها مرة أخرى» (ص ١٦٣).

لذا، فإنه في حالة التدريس، وبانطلاقة من روح هذا الكتاب: فإنه ليس علينا أن نتحسر على ما لم نفعله بعد، ولا أن نتغنى بأمجادنا وانتصاراتنا فحسب.. ولكن بالأحرى علينا أن نلقي نظرة على كل الأسباب والدوافع التي علينا إبرازها مرة أخرى في الغد بالصف (تعلق على باب الصف)، ونكون مستعدين للانضمام إلى طلابنا – إلى كل طالب منهم – في التعلّم بأصالة لتلك الأشياء المهمة.. إن الطلاب الذين يأتون إلينا سيكونون متطوعين؛ إذ إنهم سوف يأتون حاملين أحلامهم الوليدة.. إنهم سيأتون معتمدين علينا؛ لنساعدهم على كتابة قصة ما عن الفرصة والجهد والنجاح، التي تتكفل بإيصال كهرباء التعلّم إلى الذهن البشري، وتدعمها، وتعزز قدراتها كمتعلمين. وفي كل يوم، فإن هؤلاء المعلمين سيقررون ما إذا كان الأمر يتجاوز تلك الوقائع، وأنهم يعبرون عن أفكار متجددة، أو ما إذا كان الأمر يتضمن قدرًا من الترويع، وفرصة إنسانية لنصبح مهندسين مشاركين في بناء حياة طلابنا المتطورة وتشييدها على أفضل وجه ممكن.

بوجود الأمور التي يتم استيعابها بشكل صحيح، والتدريس المتميز–في قياس ضخم، ومع قيادة الصغار، فإنني أؤمن بضرورة تأكيد أن أعظم مخاوفنا – كبشر – (والمعلمون منهم بطبيعة الحال)، ليست لأننا غير مؤهلين للقيام بذلك الدور، وإنما لأن لدينا طاقة وقدرة تفوق بكثير حدود قياسها.

بالنسبة ليّ (المؤلفة)، فإن التمايز هو شهادة بقبولي لتلك الطاقة والقدرة – وكذلك عدم الرغبة في النظر إلى الخلف، تلك النظرة التي تتجاوز اعتبار الاحتياجات الخاصة جدًا، التي يأتي بها كل طالب إلى الصف كل يوم.. إنها التزامي بالاستجابة إلى

تلك الاحتياجات – والتي أحيانًا ما تكون ناقصة، وغالبًا ما تكون غير متقنة – ولكن دائمًا مع شيء من القصدية في أن أقول إلى الشخص الصغير (المتعلم) – «إنني أراك.. إنني أحفل بأمرك.. إنني هنا من أجلك.. ويمكنك أن تعتمد عليَّ».

ملحق

أدوات للاسترشاد بها في التخطيط للصفوف المتمايزة

الأداة الأولى:

العناصر والروابط والإستراتيجيات التربوية من أجل تمايز فاعل ومؤثر

هذه الأداة تمثل نموذجًا عامًا للتفكير في كيفية تمايز التدريس في الصفوف ذات التنوع. بدايةً، فهي (الأداة) توجز خصائص جودة المحتوى، والأداءات (العمليات) (أو أنشطة تكوين المعنى) والمنتجات (تكليفات جمعية أو تقييمات فعلية أخرى) التي يجب على كل الطلاب (المتعلمين) المرور بخبراتها. وهذه المتطلبات يجب أن تكون محور تخطيط المعلم، سواء كان المعلم يفكر في كيفية عرض المحتوى وتنمية العمليات المؤداة، أو يهدف إلى إيجاد تكليفات للصفّ بشكل إجمالي أو بالاستجابة إلى المستويات النوعية لاستعداد الطالب واهتماماته أو نماذج التعلّم.

إن اتباع كل مجموعة من المتطلبات هي عينة من إستراتيجيات تدريسية، يمكن للمعلم أن يستخدمها لتمييز المحتوى والعمليات والمنتجات التعليمية في مقابل الاستجابة لاستعداد الطالب واهتماماته أو نماذج التعلّم. وعلى الرغم من أن هذه القوائم ليست مجهدة أو مستهلكة، فإنها بالفعل تعكس فَهمًا متواصلاً للعملية التربوية المؤثرة أو الفاعلة. ولاحظ أن كل الإستراتيجيات التربوية يجب أن تكون مناسبة لكل من المحتوى ومتطلباته واحتياجات الطالب.

التمايز المؤثر: العناصر والروابط والإستراتيجيات التدريسية

متطلبات المحتوى	متطلبات الأداء	متطلبات المنتج
• أهداف واضحة للكم المعرفي، وللفهم والمهارة. • المفهوم والفهم القائم عليه. • الملاءمة ذات المستوى المرتفع. • الاندماج/الانخراط. • التماسك/الثبات. • إمكانية النقل. • القوة والفاعلية. • حقيقي (جوهري) فيما يتعلق بتنظيم المحتوى. • أنماط متعددة للتدريس ومداخله المختلفة إلى الطلاب.	• أهداف واضحة للكم المعرفي، والفهم، والمهارة، وتتواءم بشدة وإحكام مع أهداف الكم المعرفي وفهمه وتحقيق المهارة فيه (متطلبات المحتوى). • المفهوم والفهم القائم عليه. • التركيز (مركز). • ذو مستوى عالٍ. • قصدي. • يهدف إلى نقل المعرفة. • يتوازن بين الفكر الناقد والإبداعي. • يدعم العمليات التي تتجاوز الكم المعرفي (ما وراء المعرفة). • ذو أنماط متعددة للتعبير.	• أهداف واضحة للكم المعرفي، والفهم والمهارة، وتتواءم بشدة وإحكام مع أهداف الكم المعرفي وفهمه وتحقيق المهارة فيه (متطلبات المحتوى والأداء). • المفهوم والفهم القائم عليه. • مهارات التخطيط مطلب ضروري، ويتم تدريسه. • مهارات الإنتاج مطلب ضروري، ويتم تدريسه. • تتطلب تكاملاً ونقلاً لكل من المتطلبات الأساسية في المحتوى من حيث الكم المعرفي والفهم والمهارة. • مشكلات حقيقية وجمهور حقيقي (للمشاركة في حلّها). • أنماط متعددة للتعبير.

إستراتيجيات لتمييز المحتوى	إستراتيجيات لتمييز الأداء	إستراتيجيات لتمييز المنتج
• نصوص مدرسية متعددة ومصادر تكميلية مطبوعة. • مصادر متنوعة من على شبكة الإنترنت. • مصادر سمعية ومرئية مختلفة. • آليات دعم مختلفة للقراءة. • نمذجة/عروض. • توزيعات زمنية متباينة. • مصادر ومواد تعليمية تتمحور حول اهتمام الطالب. • تدريس المجموعة الصغيرة. • ورش عمل مصغرة. • نماذج تدريس متعدد. • .... إلخ.	• أنشطة وتكليفات مصفوفية (تراتبية). • مراكز تعليمية. • مراكز الاهتمام لدى الطلاب. • منظمات بيانية. • خيارات العقل الثلاثي. • نماذج من أداء الطلاب، ذات درجات مختلفة من الصعوبة والتعقيد. • نماذج متباينة من الاستكشاف والتعبير. • تكليفات عملية متنوعة. • عقود تعلمية. • محاكاة. • مهام تعليمية معقدة. • تكليفات: مناسبة ومركزة وتراتبية. • دوائر نقاشية (حوارية) أو أدبية. • مواقع بحث واستقصاء على شبكة الإنترنت. • .... إلخ.	• منتجات تعلمية/ تعليمية معقدة. • خيارات الذهن الثلاثي الأبعاد. • تكليفات عملية متنوعة. • خيارات مصادر مختلفة. • منتجات تعتمد على المجتمع المحلي. • ورش العرض. • دراسة مستقلة. • دراسات مدارية. • مؤشرات معيارية متدرجة. • نماذج مختلفة من التعبير. • استخدام وسائل إعلامية مختلفة. • تعيينات مصفوفية لعمل منتجات مختلفة. • آليات حمل المعرفة المختلفة. • مواقع بحث واستقصاء على الإنترنت. • .... إلخ.

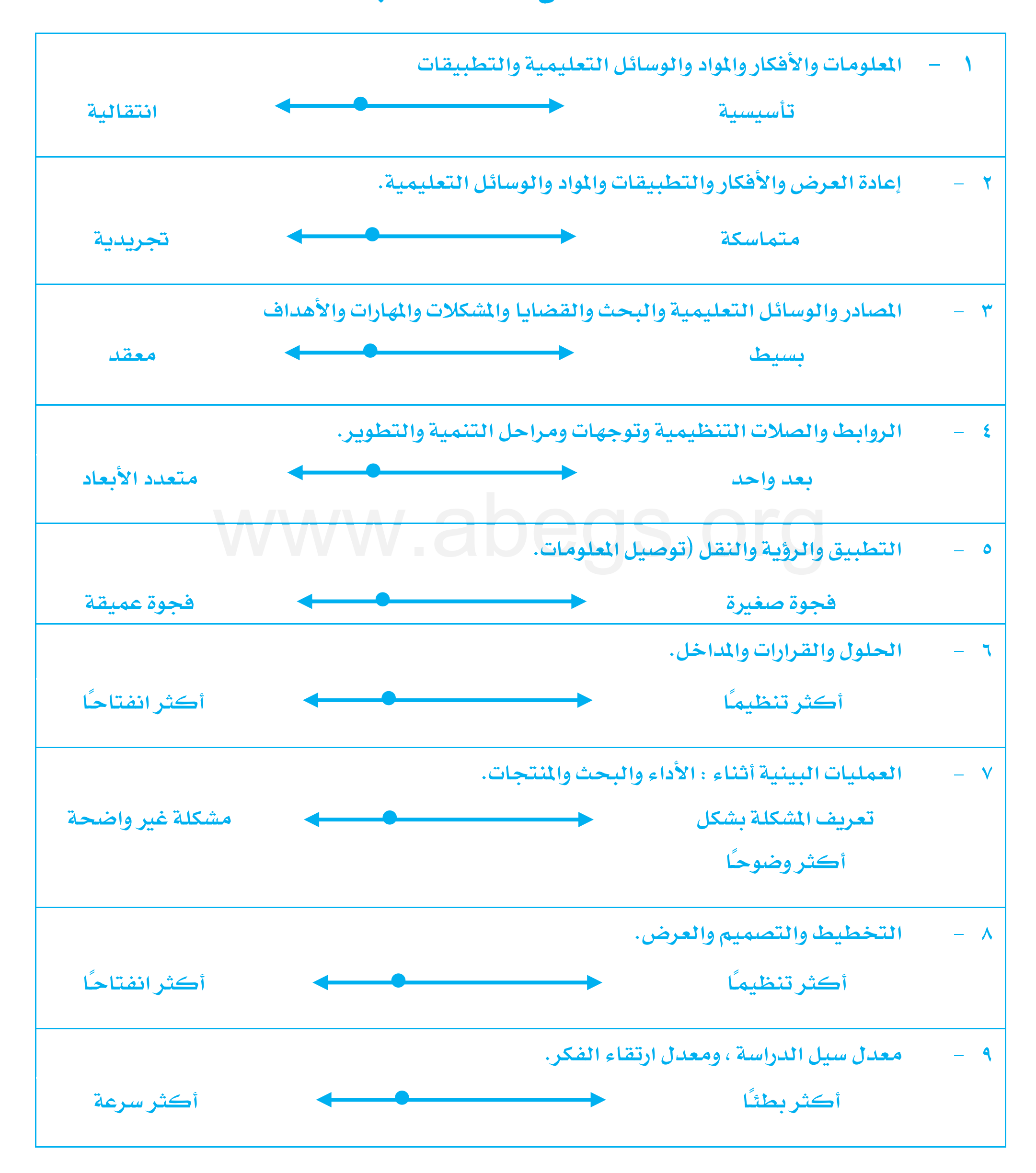
الأداة الثانية:

المكافئ

لقد صممت هذه الأداة لتزيد من درجة التمكن في استخدام آلة سمعية، يمكن بها للطالب التحرك بالمؤشر من الشمال إلى اليمين؛ ليضبط نغمة الصوت وحجمه ومدى وضوحه... إلخ، وهي أداة مفيدة فيما يتعلق بالتفكير عن التخطيط من أجل تمايز الاستعداد لدى الطلاب.. ومن ثم، تقوم هذه الأداة بضبط وتصحيح الجهود التي يبذلها المعلم؛ للوصول إلى مستوى تحدٍّ أكثر مناسبة للمتعلمين الفرديين.

لإحداث التمايز في الاختلاف الحادث في مستويات استعداد المتعلمين لأداء مهمة ما خاصة، فإنه ينبغي على المعلم أن يبدأ دائمًا بالهدف المتعلق بضمان وجود مناهج متسقة وذات درجة ثبات وتركيز عاليتين، ووجود محتوى تدريسي وأداءات ومنتجات تفي بالاحتياجات الواردة في الأداة الأولى.. وبافتراض ترسيخ ذلك وثباته، فإن المعلم يمكنه – عندئذ – أن يفكر في الانتقال أو تحريك مكافئ أو أكثر للتحكم الأفضل في الاتجاه إلى الشمال (الأكثر قاعدية) أو إلى اليمين (الأكثر تعقيدًا)؛ بهدف ضبط المهمة المبدئية بالنسبة لنقطة إدخال المتعلم. وعلى سبيل المثال، فإن المتعلم الذي يعرف معلومات غزيرة عن الكواكب، والذي يقرأ بصورة جيدة للغاية، فإنه قد يحتاج لاستخدام مصادر بحثية معقدة – بصورة نسبية – ليعد نفسه للعرض الذي سيقدمه غدًا. إن زميل الصف الذي لا يقرأ بصورة جيدة، كما أن خلفيته المعرفية عن الكواكب ليست بالقدر نفسه من الاتساع مثلما لدى المتعلم السابق، فإنه قد يحتاج إلى مواد بحثية أساسية ليعد نفسه لمثل هذا العرض أمام زملائه.

المكافئ: أداة للتخطيط للتمايز القائم على استعداد الطالب



وكما هو الحال عند استخدام المكافئ السمعي، فإنه ليس من الضروري أن تتحرك كل مؤشرات الضبط التسعة، المبينة في الشكل السابق، في الوقت نفسه. إنه من المهم –أيضًا– أن نلاحظ أن الطلاب الذين قد يحتاجون إلى تحكمات أو تصحيحات متعددة من المكافئ السابق، تتحرك نحو اليمين. وعندما يبدأ هؤلاء الطلاب في العمل على موضوع أو مهارة ما – باستمرار التقدم في الوحدة – فإنهم يحتاجون إلى أنشطة ومنتجات، والتي تعكس – بصورة ثابتة مطردة – تحرك أدوات التحكم والتوجيه نحو اليسار لكي تعكس نموها الجاري، وتدعم نموها المستقبلي. وهذا التطور يجب أن يكون الشغل الشاغل لكل الطلاب في الصف، بغض النظر عن اختلاف مداخل التعلّم لدى كل منهم؛ للوصول إلى حالة الاندماج في دراسة الموضوعات التي يدرسونها.

ولاحظ، من فضلك، أن هذه المترابطات (الأشياء الشبيهة بطرفي المعادلة؛ أي ارتباط حدوث المعادلة بوجود كل طرف من أطرافها من جهة، وناتج التفاعل من جهة أخرى – المترجم) ليست بالفكرة القديمة أو المستهلكة أو عديمة الجدوى؛ بل إنها تمرين انعكاسي جيد للمعلمين، يستطيعون من خلاله أن يفكروا فيما يفعلونه لكي تكون المهام أكثر ملاءمة بالنسبة للمتعلمين المختلفين في فصولهم، وإيجاد مترابطات إضافية لتعديل المكافئ حسب المهمة المطلوب عملها.

الأداة الثالثة:

واصفو المكافئ

هذه الأداة مصممة لمساعدة المعلمين ومطوري المناهج على أن يتوصلوا إلى أساليب وطرق، تمكنهم من تعديل المناهج وطرق التدريس – بشكل مستمر – أثناء الأداء، ومن خلال مترابطات مختلفة عبر المكافئ؛ للاستجابة إلى استعداد المتعلم وجاهزيته. فعلى سبيل المثال، لو أن هناك طالبًا يعاني من صعوبة في اكتساب مهارة خاصة أو فكرة خاصة، فقد يرغب المعلم في أن يصمم «مهمة ما» لذلك الطفل، تسمى مهمة *تأسيسية* (قاعدية). إن المفتاح الأساسي لإيصال طالب واحد إلى تكوين الروابط الذهنية الضرورية أو إلى تكملة تطبيق أو نشاط، قد يمكن أن يحدث من خلال مطالبته بأن يعمل مع فكرة ما أو مهارة ما بأسلوب أو بشكل مألوف لديه – مما قد يؤدي بشكل أثر اتساعًا إلى أن تروق له الأمثلة، التي تمَّت تغطيتها في نص ما مدرسي أو نوقشت في الصف. وعلى أية حال، فإن متعلمًا في حجرة الصف نفسها، يشعر – بالفعل – بالارتياح في التعامل مع الفكرة أو المهارة، يمكن أن تكون جاهزة للتطبيق بأسلوب يجعلها مهمة *ناقلة* – أي بمعنى انتقال هذه الخبرات والأفكار والمهارات من حيز اقتناء النص والأمثلة الصفية لها إلى أن تكون ضمن مقتنيات المتعلم ذاته وخبراته الخاصة به.

تذكر أن الهدف من تمايز جاهزية الطالب واستعداده يكمن في إمداد الطلاب بالأداء الذي يثري المعنى المتحصل عليه أو يركز على الفَهم والاستيعاب الحادث؛ نتيجة المرور بخبرات الأداء، وأن تجعله جاهزًا لمستوى التحدي، الذي يتطلب منهم أن يوسِّعوا نطاق فَهمهم وقدراتهم. وآنيًّا، يجب على المعلمين أن يخططوا لعمل السَّقّالات التي توصِّل الطلاب إلى تكوين المعاني الخاصة بهم، أو دعم الطلاب بما يحتاجون إليه لمجابهة التحدي والوصول إلى مستوى جديد أعلى. وبمجرد أن يحدث ذلك، فإنه قد حان الوقت لضبط وتصحيح معدلات الأداء في المكافئ إلى اليسار؛ بما يجعل ذلك التحدي – الذي كان خارج الوصول إليه – قابلاً لتحقيقه؛ الأمر الذي يجعلنا، عند توفير الدعم الملائم، قادرين على أن نساعد في نجاح كل طلابنا من دون استثناء.

كيفية التفكير في "المكافئ"



١ – المعلومات والأفكار والمواد والوسائل التعليمية والتطبيقات

تأسيسية ←●→	انتقالية
• قريب من النص أو الخبرة.	• ينتقل من نص أو خبرة.
• يصدِّر فكرة أو مهارة لتهيئة مألوفة.	• يصدِّر فكرة أو مهارة إلى تهيئة غير مألوفة.
• يستخدم فكرة أساسية أو مهارات بمفردها.	• يستخدم فكرة أساسية أو مهارة أخرى لا صلة لها بها.
• تأكيد المهارات التأسيسية والمعرفة المحورية.	• يُسْتَخدم ولكن خارج نطاق المهارات والمعرفة التأسيسية.
• تحدث تغييرات محدودة في المهارات والأفكار.	• تحدث تغييرات ملحوظة في المهارات والأفكار.

٢ – إعادة العرض والأفكار والتطبيقات والمصادر التعليمية .

ثابتة ←●→	تجريدي
• يظل في الاستخدام طوال الأداء.	• يبقى في الذهن "فقط" كتصور.
• ملموس.	• غير ملموس.
• منطوق/لفظي/واقعي.	• رمزي/مجازي/استعاري.
• إثراء محسوس.	• إثراء ذهني.
• يرتبط بالحدث كمحور له.	• يرتبط بالفكرة كمحور له.
• ينتقل من الحدث إلى المبدأ.	• ينتقل إلى المبدأ من دون حدث.
• يمكن عرضها وتمثيلها وتفسيرها .	• لا يمكن عرضه أو تفسيره.

٣ – المصادر والبحث والقضايا والمشكلات والمهارات ، والأهداف.

بسيط ←●→	معقد
• يستخدم الفكرة أو المهارة التي تمَّ تدريسها .	• يمازج الفكرة أو المهارة التي تم تدريسها مع تلك الأفكار أو المهارات التي تم تدريسها من قبل.
• لا يتعامل مع تجريدات وقد يتعامل مع تصور تجريدي واحد، أو تصورات تجريدية محدودة.	• يتعامل مع تصورات تجريدية متعددة.
• يؤكد الملاءمة والتناسب.	• يؤكد البساطة والدقة.
• يتطلب قدرًا من النسبية أقل من الأصالة.	• يتطلب قدرًا من النسبية أعلى من الأصالة.
• كلمات شائعة بشكل أكبر .	• كلمات ذات مستوى أعلى بشكل أكبر .
• إتاحية أكبر للانقرائية.	• انقرائية أعلى مستوى.



٤ - الروابط التنظيمية والتوجيهات ومراحل التطوير.
جانب واحد
متعدد الجوانب
• أجزاء أقل.
• خطوات أقل.
• مراحل أقل.
• أجزاء أكثر.
• خطوات أكثر.
• مراحل أكثر.
٥ - التطبيق والرؤية والنقل
فجوة صغيرة
فجوة كبيرة
• أشياء قليلة غير معروفة.
• ارتياح نسبي مع عناصر كثيرة.
• احتياج أقل إلى تغيير عناصر مألوفة.
• يتطلب درجة أقل من الفكر المرن.
• فجوات قليلة في الكم المعرفي المطلوب.
• ذو نزعة تطورية أعلى.
• أشياء كثيرة غير معروفة.
• عدم اعتياد أو ألفة نسبية مع عناصر غير مألوفة.
• احتياج أكبر إلى تغيير عناصر مألوفة.
• يتطلب درجة أعلى من الفكر المرن.
• فجوات واضحة في الكم المعرفي المطلوب.
• ذو نزعة ثورية أكبر.
٦ - الحلول والقرارات والمداخل.
أكثر تنظيمًا
أكثر انفتاحًا
• توجيهات أكثر أو توجيهات أكثر إحكامًا.
• أكثر نمذجة.
• فرصة اختيار الطالب أقل نسبية.
• توجيهات أقل.
• أقل نمذجة.
• فرصة اختيار الطالب أكثر نسبيًا.
٧ - أثناء التشغيل والبحث والمنتجات.
مشكلات محددة بوضوح
مشكلات مبهمة
• الأشياء غير المعروفة قليلة.
• الأشياء ذات لوغاريتمية أكثر.
• مدى أكثر ضيقًا للاستجابات أو المداخل المقبولة.
• يتم الإمداد فقط ببيانات مناسبة.
• تتحدد نوعية المشكلة.
• الأشياء غير المعروفة كثيرة.
• الأشياء ذات طبيعة استكشافية أكثر.
• مدى أكثر اتساعًا للاستجابات.
• يتم الإمداد ببيانات إضافية.
• طبيعة المشكلة غير محددة.



٨ – التخطيط والتصميم والعرض

أكثر تنظيمًا	أكثر انفتاحًا
• مزيد من إرشاد المعلم أو أحد الكبار وعرض ما يلي:	• قليل من إرشاد المعلم أو أحد الكبار ، وعرض ما يلي:
-تحديد المشكلة.	-تحديد المشكلة.
-إعداد الهدف.	-إعداد الهدف.
-تحديد توقيتات زمنية.	-تحديد توقيتات زمنية.
-توفير مصادر حفظ آمنة.	-توفير مصادر حفظ آمنة.
-استخدام المصادر.	-استخدام المصادر.
-وضع معيار للنجاح.	-وضع معيار للنجاح.
-تكوين منتج ما .	-تكوين منتج ما .
• التقييم.	• التقييم.
• توفير آليات أكبر لتوصيل الطلاب إلى الفهم من قبل المعلم.	• توفير آليات أكبر لتوصيل الطلاب إلى الفهم من قبل المعلم.
• التعليم الذاتي للمهارات.	• العرض الذاتي لاكتساب المهارات.

٩ – معدل التعلم ومعدل نمو التفكير

أكثر بطئًا	أكثر سرعة
• تستغرق وقتًا أطول في الأداء.	• تستغرق وقتًا أقل في الأداء.
• تستغرق ممارسة أكبر في الأداء.	• تستغرق ممارسة أقل في الأداء.
• تتكلف تدريسًا وإعادة تدريس أكثر.	• تتكلف تدريسًا وإعادة تدريس أقل.
• تتسم ممارسة الأداء بالتنظيمية الأعلى مستوى.	• يتم الأداء بسرعة أكبر .
• تعوق عمليات الاتساق والعمق.	• يتسم الأداء بالعمق وتحقيق مستويات أعلى.

مصادر الكتاب

Allan S. (1991, March). Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted ? *Educational Leadership*. *48* (6), 60-65.
Arnow, H. (1954). *The dollmaker*. New York: Avon.
Ayres, W. (2010). *To teach: The journey of a teacher*. New York: Columbia University Press.
Barell, J. (1995). *Teaching for thoughfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*. White Plains, NY: Longman.
Bauer, J. (1996). Sticks. New York: Yearling.
Bauer, J. (1997). Sticks: Between the lines. *Book Links*, *6* (6), 9-12.
Beecher, M., & Sweeny, S. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, *19*, 502-530.
Ben-Hur, M. (2006). *Concept-rich mathematics instruction: Building a strong foundation for reasoning and problem solving.* Alexandria, VA: ASCD.
Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagoge. *Educational Researcher*, *15* (7), 5-13.
Berte, N. (1975). *Individualizing education by learning contracts.* San Francisco: Jossey-Bass.
Bess, J. (Ed.). (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
Bluestein, J. (Ed.) (1995). *Mentors, masters and Mrs. MacGregor: Stories of teachers making a difference.* Deerfield Beach, FL: Health Communications.
Bondy, E., & Ross, D. (2008, September). The teacher as warm demander. *Educational Leadership, 66* (1), 54-58.
Brandwein, P. (1981). *Memorandum: On renewing schooling and education.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Brown, M. (1949). *The important book.* New York: Harper & Row.
Burris, C., & Garrity, D. (2008). *Detracking for excellence and equity*. Alexandria, VA: ASCD.
Caine, R., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain* (Rev. ed.). Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility.* Alexandria, VA: ASCD.
Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2^{nd} ed.). New York: Teachers College Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York: Cambridge University press.
Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson.
Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation*, *personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
Dweck, C. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.
Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning.* Thousand Oaks, CA: Crowin.
Erikson, H. (2007) *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom.* Thousand Oaks, CA: Crowin.
Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.
Fleischman, P. (1996). *Dateline: Troy.* Cambridge, MA: Candlewick Press.
Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: Falmer Press.
Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
Fullan, M.G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
Gamoran, A. (1992, October). Synthesis of research: Is ability grouping equitable ? *Educational Leadership*, *50* (2), 11-17.
Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, *32*, 687-715.
Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
Gardner, H. (1997). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan, 78*, 200-207.
Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, *63*, 295-312.
Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* New York: Routledge.
Howard, P. (1994). *The owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.
Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.

Kennedy, M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Knowles, M. (1986). *Using learning contracts.* San Francisco: Jossey-Bass.

Konigsburg, E.L. (1996). *The view from Saturday.* New York: Atheneum Books for Young Readers.

Kulik, J., & Kulik, C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Boston: Allyn & Bacon.

Lasley, T.J., & Matczynski, T.J. (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: Instructional models*. Belmont, CA: Wadsworth.

Lowry, L. (1993). *The giver*. Boston: Houghton Mifflin.

Madea, B. (1994). *The multiage classroom: An inside look at one community of learners.* Cypress, CA: Creative Teaching Press.

Marsh, H., Tautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, *44*, 631-669.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Alexandria, VA: ASCD.

National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council. (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom.* Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crooscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale Press.

O'Connor, K. (2011). *A repair kit for grading: 15 fixes for broken grades* (2nd ed). Boston: Pearson.

Ohanian, S. (1988). On stir-and-serve recipes for teaching. In K. Ryan & J.M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Readings in education* (pp. 56-61). Boston: Allyn & Bacon.

Paterson, K. (1977). *Bridge to Terabithia.* New York: Harper Collins.

Paterson, K. (1991). *Lyddie.* New York: Dutton.

Phenix, P. (1986). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Rasmussen, F. (2006). *Differentiated instruction as a means for improving achievement as measured by the American College Testing (ACT)* (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University of Chicago School of Education.

Reis, S., Burns, D., & Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S., McCoach, B., Little, C., Muller, L., & Kaniskan, R. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, *48*, 462-501.

Robb, L. (1997). Talking with Paul Fleischman. *Book Links*, *6* (4), 39-43.
Saint-Exupéry, A, (1943). *The little prince*. New York: Harcourt, Brace & World.
Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *20*, 307-323.
Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late!* San Francisco: Jossey-Bass.
Sarason, S. (1993). *The case for change: Rethinking the preparation of educators.* San Francisco: Jossey-Bass.
Schiever, S. (1991). *A comprehensive approach to teaching thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
Seaton, M., Marsh, H., & Craven, R. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation – Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, *47*, 390-433.
Sergiovanni, T. (1999). *Rethinking leadership*. Glenview, IL: Lab Light.
Sergiovanni, T. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools.* San Francisco: Jossey-Bass.
Siegel, J., & Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, *75*, 564.
Sizer, T. (1992). *Horacés school: Redesigning the American high school.* Boston: Houghton Mifflin.
Slavin, R. (1987). Ability grouping and achievement in the elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293-336.
Slavin, R. (1993). Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives. *Elementary School Journal, 93*, 535-552.
Sousa, D. (2010). How science met pedagogy. In D. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (pp. 8-24). Bloomington, IN: Solution Tree.
Sousa, D. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
Sousa, D., & Tomlinson, C. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* Bloomington, IN: Solution Tree.
Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* New York: Cambridge University Press.
Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
Sternberg, R. (1997, March). What does it mean to be smart ? *Educational Leadership, 54* (6), 20-24.
Sternberg, R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching triarchically improves student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 374-384.
Stevenson, C. (1992). *Teaching ten to fourteen year olds* (3rd ed.). New York: Longman.
Stevenson, C. (1997). An invitation to join Team 21 ! In C. Tomlinson (Ed.). *In search of common ground: What constitutes appropriate curriculum and instruction for gifted*

middle schoolers ? (pp. 31-62). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
Strachota, B. (1996). *On their side: Helping children take charge of their learning.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
Thomas, L. (1983). *Late night thoughts on listening to Mahler's ninth symphony*. New York: Bantam Books.
Tieso, C. (2002). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement.* Hartford: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
Tomlinson, C. (2004). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaes, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning.* Alexandria, VA: ASCD.
Tomlinson, C., Callahan, C., Moon, T., Tomchin, E., Landrum, M., Imbeau, M., … Eiss, N. (1995). *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students.* Charlottesville: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Virginia.
Tomlinson, C., Callahan, C., Tomchin, C., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, *63*, 269-282.
Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, VA: ASCD.
Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting contents and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment in a differentiated classroom: A guide for student success*. Alexandria, VA: ASCD.
van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: Toward a pedagogy of thoughtfulness*. Albany: State University of New York.
van Manen, M. (2003). *The tone of teaching.* New York: Scholastic.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press. (Original work published 1934).
Watanabe, M. (2012). *"Heterogenius" classrooms: Detracking math and science.* New York: Teachers College Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Williamson, M. (1992). *A return to love*. New York: HarperCollins.

Willis, J. (2006). *Research-based strategies to ignite student learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Willis, J. (2010). The current impact of neuroscience on teaching and learning. In D. Sousa (Ed.). *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (pp. 44-66). Bloomington, IN: Solution Tree.

Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research insto classroom practice* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

الصف المتمايز

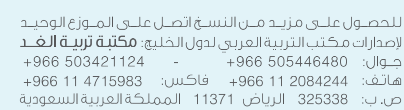
الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين

إن فصول اليوم أكثر تنوعًا، وأكثر دمجًا، وأكثر ارتباطًا بالتكنولوجيا عن أي وقت مضى.. وكل ذلك تحت قيادة معلمين، يتعرضون لضغط هائل ليساعدوا طلابهم على الفهم والاستيعاب، وتوسيع نطاق هذا الفهم للوصول إلى تلك الأهداف التعليمية ذات المستويات المتميزة. وفي هذه الطبعة المنقحة والمستحدثة لأفضل مصنفاتها مبيعًا، تقدم كارول آن توملينسون لهؤلاء المعلمين وسيلة عملية مؤثرة للغاية لمواجهة ذلك التحدي الذي يستلزم في تكوينه: ضرورة إدراك الكيفية المثلى التي يقسمون بها أوقاتهم داخل الفصول، ومصادرهم، وجهودهم في الوصول إلى شرح وتدريس فاعلين لطلاب ذوي خلفيات واستعدادات ومهارات واهتمامات مختلفة ومتباينة للغاية.

ومن خلال منظور، يتسلح بأحدث النتائج البحثية، ويستند بعمق إلى أكثر من خمسة عشر عامًا من الممارسة والتغذية الراجعة المؤثرة في كل أنماط المدارس، فإن توملينسون توضح الأسس النظرية للتدريس المتمايز، وتستكشف كل العوامل المتغايرة في المناهج وبيئة التعلم، وتشارك باثنتي عشرة استراتيجية تدريسية، ثم تذهب إلى داخل الفصول الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية، في كل الموضوعات والمواد الدراسية تقريبًا؛ لتصور الكيفية التي يمكن بها للمعلمين المتميزين أن يطبقوا مبادئ التمييز وممارساته؛ بهدف الاستجابة إلى احتياجات كل الطلاب.

إن الرؤية الثاقبة لهذا الكتاب، دليل يرشدنا إلى ما ينبغي أن يتم التمييز فيه وكيفية القيام بذلك التمييز ، والأسباب التي تؤسس للقيام بالتمييز في فصلك أو كيفية ترشيح أدائك التدريسي؛ مما يجعلك قادرًا على أن تساعد طلابك لكي يتحركوا صوب معرفة أكبر، ومهارات أكثر، وفهم أشمل نطاقًا وأبعد أثرًا، وأن تتميز كمعلم قادر على ذلك. واليوم، أكثر من أي وقت مضى، فإن الفصل المتمايز أصبح ضرورة أساسية، لا غنى عنها، لكل معلم من حيث الأداء والهدف، ولكل مدرسة من حيث تنمية مستوى الأداء المهني لمعلميها.




للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد
لإصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج: **مكتبة تربية الغد**
جوال: +966 505446480 - +966 503421124
هاتف: +966 11 2084244 فاكس: +966 11 4715983
ص. ب: 325338 الرياض 11371 المملكة العربية السعودية


ISBN 978-9960-15-593-7
9 789960 155937 >